

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LXIII  
GENNAIO-AGOSTO 2025

2025  
1-2

## SPERANZA: ORIZZONTE PER EDUCARE OGGI

---

PONTIFICIA FACOLTÀ  
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
«AUXILIUM»

---

## COMITATO DI DIREZIONE

Piera Ruffinatto  
Maria Antonia Chinello  
Maria Spólnik  
Eliane Anschau Petri  
Grazia Loparco  
Martha Séide

## COMITATO SCIENTIFICO

Joaquim Azevedo (*Portugal*)  
Britt-Mari Barth (*France*)  
Giorgio Chiosso (*Italia*)  
Paola Dal Toso (*Italia*)  
Carlo M. Fedeli (*Italia*)  
Mariola T. Kozubek (*Poland*)  
Jennifer Nedelsky (*Canada*)  
Marian Nowak (*Poland*)  
Juan Carlos Torre (*España*)  
Michele Pellerey (*Italia*)  
Mária Potočárová (*Slovakia*)

## COMITATO DI REDAZIONE

Hiang-Chu Ausilia Chang  
Sylvia Ciężkowska  
Pina Del Core  
Marcella Farina  
Albertine Ilunga Nkulu  
Marie-Judith Jean-Baptiste  
Josmy Jose  
Rachele Lanfranchi  
Magna Mayela Martínez Jiménez  
Antonella Meneghetti  
Lucy Muthoni Nderi  
Thi Quyên Nguyễn  
Enrica Ottone  
Anna Peron  
Linda Pocher  
Rosangela Siboldi  
Alessandra Smerilli  
Maria Teresa Spiga  
Milena Stevani

## DIRETTORE RESPONSABILE

Maria Antonia Chinello

## COORDINATORE SCIENTIFICO

Maria Spólnik

## SEGRETARIA DI REDAZIONE

Rachele Lanfranchi

## RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE  
EDITA DALLA PONTIFICIA  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
«AUXILIUM» DI ROMA

### DIREZIONE



Via Cremolino, 141  
00166 Roma



Tel. 06.61564226



E-mail  
rivista@pfse-auxilium.org  
segretaria.rse@pfse-auxilium.org



Sito internet  
<https://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

*I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.*

  
Unione Stampa periodica Italiana  
Associato

Aut. Tribunale di Roma  
31.01.1979 n. 17526

ISSN 0393-3849



Progetto grafico, impaginazione  
e stampa  
Mastergrafica Srl  
Via P. Taccone, 12/16 - Teramo  
[info@mastergrafica.it](mailto:info@mastergrafica.it)

**RIVISTA  
DI SCIENZE  
DELL'EDUCAZIONE**

2025  
1-2

ANNO LXIII - GENNAIO-AGOSTO 2025

---

PONTIFICIA FACOLTÀ  
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
«AUXILIUM»



## DOSSIER

**Speranza: orizzonte per educare oggi.**

**Introduzione al Dossier**

*Hope: a horizon for educating today.*

*Introduction to the Dossier*

*Patricia Parraguez Núñez*

8

**La ricerca di senso come fondamento antropologico  
per nutrire la speranza: una sfida educativa**

*The search for meaning as an anthropological foundation*

*to nurture hope: an educational challenge*

*Flavia Silli*

13

**Dal deserto delle illusioni all'albero della vita:  
un cammino biblico alla scoperta della speranza**

*From the desert of illusions to the tree of life:*

*a biblical journey to the discovery of hope*

*Angela Maria Lupo*

26

**Costruire il benessere personale e sociale  
mediante la speranza attiva: dimensioni psicologiche**

*Building personal and social wellbeing through active hope:*

*psychological dimensions*

*Santo Di Nuovo - Caterina Ugolini*

43

**Fidarsi per sperare ed amare. Il legame tra fiducia,  
empatia e speranza**

*Trust to hope and love: the connection between trust,*

*empathy and hope*

*Marie-Judith Jean-Baptiste*

59

<p><b>Educar en la esperanza: el legado de Gabriel Marcel para la pedagogía contemporánea</b>  <i>Educating in hope: Gabriel Marcel's legacy for contemporary pedagogy</i>  <i>Patricia Imbarack Dagach</i></p>	71
<p><b>Sociologi dell'educazione: alfieri di speranza nella società e nella scienza</b>  <i>Sociologists of education: standard-bearers of hope in society and science</i>  <i>Isabella Cordisco</i></p>	85
<b>ALTRI STUDI</b>	
<p><b>«Lo sguardo di Gesù» (LS 96).</b>  <b>La radice cristologica della conversione ecologica</b>  <i>"The gaze of Jesus" (LS 96).</i>  <i>The christological root of ecological conversion</i>  <i>Linda Pocher</i></p>	106
<p><b>Una "seconda opportunità".</b>  <b>Ridurre l'abbandono scolastico in Europa</b>  <i>A "second chance": reducing school dropout in Europe</i>  <i>Magna Mayela Martínez Jiménez</i></p>	121
<p>Percorso interdisciplinare  <b>IDENTITÀ DI GENERE:</b>  <b>SFIDE E PROSPETTIVE PER GLI EDUCATORI</b>  <i>23 e 30 novembre 2024</i></p>	145
<p><b>Identità di genere:</b>  <b>sfide e prospettive per gli educatori</b>  <i>Gender identity:</i>  <i>challenges and perspectives for educators</i>  <i>Maria Grazia Vergari</i></p>	146
<p><b>Antropologia dell'identità di genere:</b>  <b>concetti e contesti</b>  <i>Anthropology of gender identity:</i>  <i>concepts and contexts</i>  <i>Susy Zanardo</i></p>	150

■ **Approccio giuridico all'identità di genere:  
cosa devono sapere gli insegnanti**  
*Legal approach to gender identity:  
what teachers need to know*  
Sergio Ciatelli 161

■ **Identità sessuale e identità di genere:  
di cosa stiamo parlando**  
*Sexual identity and gender identity:  
what are we talking about*  
Assunta Morresi 172

■ **Identità di genere: prospettive psicologiche**  
*Gender identity: psychological perspectives*  
Mariolina Ceriotti Migliarese 179

■ **Approccio pedagogico all'identità di genere:  
sfide e strategie**  
*Pedagogical approach to gender identity:  
challenges and strategies*  
Emanuele Fusi 189

## INTELLIGENZA ARTIFICIALE ED EDUCAZIONE

■ **Progettare un tutor potenziato da intelligenza artificiale  
per la didattica: il caso studio askLea**  
*Designing an artificial intelligence-enhanced tutor  
for education: the askLea case study*  
Lorenzo Cesaretti - Federica Marchesini  
Pietro Monari 204

## ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

- Recensioni e segnalazioni 234
- Libri ricevuti 255
- Norme per i collaboratori della rivista 263

RSE

IDENTITÀ DI GENERE:  
SFIDE E PROSPETTIVE  
PER GLI EDUCATORI

*Percorso interdisciplinare, 23 e 30 novembre 2024*

# IDENTITÀ DI GENERE: SFIDE E PROSPETTIVE PER GLI EDUCATORI

## GENDER IDENTITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR EDUCATORS

- Maria Grazia Vergari<sup>1</sup>

La tematica dell'identità di genere è molto complessa e solleva questioni antropologiche radicali sulla struttura relazionale della persona. Negli anni, sia le ricerche che gli studi hanno esplorato il tema da diverse prospettive. La fluidità e la complessità del contesto odierno stanno ponendo notevoli sfide soprattutto a chi oggi opera in campo educativo. Questa nuova frontiera chiede di individuare coordinate che sostengano la relazionalità umana nelle sue strutture fondamentali e costitutive.

I contributi che seguono, sono gli interventi pronunciati nel "Percorso interdisciplinare 2024-2025", che la Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» ha realizzato il 23 e 30 novembre 2024. Due tavole rotonde, in presenza e in streaming, destinate a insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, educatori e psicologi, genitori, religiosi e religiose.<sup>2</sup>

Si intende così accogliere la domanda di formazione e aggiornamento costante sui temi del genere, fornendo dei criteri di analisi affrancati dalle strumentalizzazioni ideologiche che, talvolta, contraddistinguono il dibattito su questo tema.

<sup>1</sup> È psicoterapeuta, docente presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma. Da anni, lavora in diverse scuole di Roma, nella formazione di genitori, docenti e promuovendo percorsi di orientamento per adolescenti.

<sup>2</sup> Il percorso interdisciplinare era articolato in due incontri, che si sono svolti il 23 e 30 novembre 2024. Nel primo - dal titolo *Identità di genere: coordinate e prospettive antropologiche e giuridiche* - sono intervenuti: Susy Zanardo, Sergio Cicatelli, Assunta Morresi. Il 30 novembre 2024, sul tema *Identità di genere: approccio psicologico e pedagogico* - le relazioni sono state tenute da Mariolina Ceriotti Migliarese e Emanuele Fusi. Entrambe le tavole rotonde sono state moderate dalla prof.ssa Maria Grazia Vergari e introdotte, oltre che dal saluto della Preside della Facoltà, prof.ssa Piera Ruffinatto, da due documentari curati da Annalisa Picardi e Edoardo Zaccagnini, che - attraverso la lente della produzione mediale e cinematografica - hanno evidenziato il rischio di una comprensione distorta e semplificata delle questioni di genere e delle relazioni interpersonali, ribadendo l'urgenza di una narrazione alternativa che contrasti disinformazione e pregiudizi. È possibile rivedere le due tavole rotonde sul Canale YouTube della Facoltà «Auxilium» (Cf <https://www.youtube.com/channel/UCbRBxris2E6YVuszjT9yD4Q>).

Il primo passo è quello di opporsi alla disinformazione e al pregiudizio ed essere dunque pronti ad accogliere e comprendere le esperienze e i vissuti delle persone di diverse identità di genere.

In un contesto dinamico e in costante evoluzione, è fondamentale esaminare l'influenza della pressione sociale sullo sviluppo delle relazioni interpersonali delle nuove generazioni.

È importante considerare come questa tensione tenda a perpetuare stereotipi e pregiudizi, pertanto chi opera in campo educativo deve avere gli strumenti per comprendere il fenomeno del *gender* nelle sue coordinate fondamentali, riconoscendone le manifestazioni e valutandolo criticamente.

Questo obiettivo passa dalla formazione degli educatori: accompagnarli nell'identificare percorsi educativi efficaci per affrontare le questioni di genere con adolescenti e giovani. Nell'attuale contesto, emerge come una priorità l'essere preparati a offrire ascolto e sostegno, sapere indirizzare verso risorse appropriate; metodologicamente, occorre includere nel dialogo tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, a partire dalla famiglia.

In un'ottica preventiva, è opportuno offrire ai preadolescenti e agli adolescenti percorsi educativi mirati all'educazione affettiva e sessuale, supportarli nella comprensione di sé stessi, attraverso un accompagnamento che fornisca modelli comportamentali appropriati e valori fondamentali.

In questa direzione, i contributi intendono promuovere una visione più ampia possibile e più scientificamente fondata sul *gender* a partire da una antropologia integrale: una riflessione che guardi la persona umana nella sua totalità e nella visione cristiana, con le prospettive delle scienze naturali e umane.

Un dialogo interdisciplinare, non ideologico, tra tutte le scienze che studiano la relazionalità umana. Tale approccio, che esplora il tema dal punto di vista antropologico, giuridico, medico e psico-pedagogico, appare essere il più costruttivo per accostarsi alla questione.

A distanza di anni, dalle prime riflessioni fatte sul tema, gli interventi che seguono propongono un ulteriore confronto costruttivo tra studiosi di diversi settori, con l'obiettivo di individuare percorsi che favoriscano il processo di crescita nell'identità di preadolescenti e adolescenti, e promuovano atteggiamenti rispettosi di accoglienza e inclusione.

Nella redazione dei contributi, insieme agli Autori e alle Autrici, si è deciso di mantenere lo stile colloquiale con cui gli interventi si sono realizzati - un dialogo tra la moderatrice e il relatore e/o la relatrice -, ma, nello stesso tempo, anche la libertà di completare con note esplicative e/o bibliografia che possano arricchire la documentazione e offrire al lettore e alle lettrici indicazioni per ulteriori approfondimenti.

Il contributo di Susy Zanardo prende avvio dalle differenti definizioni di *gender* e dalle sue diverse interpretazioni e significati. Passa in rasse-

gna alcune teorie del *gender* oggi maggioritarie nel dibattito culturale ed esplora le principali criticità. Aiuta a cogliere alcune opportunità negli studi di genere, ad individuare gli aspetti che si presentano problematici e altri che, dal suo punto di vista, sono da considerare inaccettabili (come la maternità surrogata). Prendendo come riferimento del suo approfondimento antropologico, l'opera più recente di Judith Butler, la teorica più nota e ascoltata nell'ambito degli studi di genere, Zanardo pone in dialogo le teorie del *gender* con quelle sulla differenza sessuale, riscoprendo la dimensione dell'essere uomo e donna aperti ad un reciproco esercizio della differenza. Esplora in seguito i principali problemi antropologici che riguardano la questione del *corpo*, il suo processo di soggettivizzazione e la sua sottomissione a rapporti di potere. Infine, riprendendo l'antropologia biblica, ripropone il tema della differenza sessuale, come *costitutiva, relazionale e generativa*, come orizzonte che spinge ad esprimere il libero senso di sé.

Alla dimensione antropologica segue l'approfondimento della dimensione medica di Assunta Morresi e quella psicologica di Mariolina Ceriotti Migliarese.

Dal punto di vista medico, Morresi descrive come avviene la transizione di genere. Ripercorrendo il protocollo seguito in Italia, lo confronta con le scelte più recenti attuate in alcuni Paesi europei volte alla tutela del minore che intraprende tale percorso.

Riprendendo la prospettiva evolutiva, Ceriotti Migliarese si aggancia al tema dell'identità umana come un'identità sessuata. L'identità sessuale è un percorso che fin dalla nascita parte dal dato biologico ma passa attraverso una storia complessa di identificazioni e rispecchiamenti. Dal momento della scoperta della differenza sessuale alla piena assunzione della propria identità e del proprio ruolo sociale, è necessario affrontare molte sfide. Un percorso che coinvolge il corpo proprio e dell'altro, il linguaggio, le relazioni e il contesto culturale dentro cui si è immersi e che orienta sul valore e sul significato della identità e sul ruolo sociale da interpretare in relazione a tale identità. Questo lungo processo, che è sempre soggettivo, legato alla propria storia personale, attraversa tappe evolutive ben definite che descrive nei tratti fondamentali e che permettono di riflettere sulle responsabilità educative soprattutto nella fase pre-adolescenziale e adolescenziale che richiamano ad un vigile e rispettoso accompagnamento.

Parte dall'art. 3 della Costituzione italiana l'approfondimento giuridico di Sergio Ciatelli, che ripercorre i principi generali che guidano la riflessione giuridica e la produzione normativa in tema di identità di genere. Nel solco dei principi di libertà ed uguaglianza, l'Autore evidenzia la libertà di scegliere la propria identità di genere, anche al di là dei condizionamenti biologici e culturali, e il diritto ad essere trattati ugualmente a chiunque altro, prescindendo dalla diversità inevitabile che distingue ogni essere umano. La riflessione, quindi, da una parte si concentra, con

riferimento al principio di libertà, sul tema del *riconoscimento* e dall'altra, riprendendo il principio di uguaglianza, si sofferma sul tema della *discriminazione*, offrendo un'ampia rassegna di contributi giuridici e legislativi con particolare attenzione alla responsabilità degli insegnanti e alle posizioni che possono assumere su tematiche tanto sensibili.

La scuola è anche il luogo da cui muove la riflessione di Emanuele Fusi, formatore e consulente pedagogico che individua, a partire dalla sua esperienza di docente e ricercatore, alcune sfide sul tema della differenza di genere e della centralità della relazione. Racconta come pensano e vivono l'identità di genere gli adolescenti di oggi, quali bisogni emergono nell'ascolto del loro pensiero e delle loro esperienze, cosa attendono dal mondo adulto. Un mondo adulto al quale si chiede curiosità, rispetto, sintonizzazione emotiva per poter esercitare l'azione di accompagnamento discreto verso il percorso di individuazione delle giovani generazioni. Adulti che accompagnano a "fare esperienza che amplia la vita", che sanno anche reggere il "conflitto generativo", che sanno stare accanto ai giovani, sostando insieme a loro nelle loro domande e inquietudini, che sanno tollerare anche l'errore.

Da tutti i contributi si coglie come l'urgenza sia formare figure educative capaci di una relazione "generativa e vivificante", dentro la quale i ragazzi possano dare parola a ciò che vivono e imparino a "sentire" ciò che sente l'altro, anche quando spaventa. Una relazione in cui si esercitano a tollerare la differenza, in cui eliminare la violenza, in cui trovano spazio i conflitti interni, i dubbi, le ferite relazionali e le angosce identitarie. Uno spazio dove ogni persona possa fiorire alla vita ed esprimere il proprio sé più profondo.

# ANTROPOLOGIA DELL'IDENTITÀ DI GENERE: CONCETTI E CONTESTI

## ANTHROPOLOGY OF GENDER IDENTITY: CONCEPTS AND CONTEXTS

- Susy Zanardo<sup>1</sup>

*Che cosa significa oggi parlare di genere? E perché questo concetto, pur così diffuso, suscita reazioni forti, tra entusiasmo e allarme, adesione e rifiuto?*

Il termine *genere* non ha un significato univoco, una sola definizione. Al contrario, viene usato in una pluralità di accezioni, spesso al centro di dibattiti animati e forti incomprensioni. Non è possibile ripercorrere qui l'intero spettro di interpretazioni proposte. Mi confronterò perciò con l'opera più recente di Judith Butler - *Chi ha paura del gender?* -, una delle voci più influenti negli studi di genere.

In questo testo, Butler si propone di correggere alcuni fraintendimenti e usi impropri della categoria. *Genere*, scrive, non equivale a "donna", non coincide con l'omosessualità, non è sinonimo di sesso, e soprattutto non costituisce un'ideologia - cioè un progetto sistematico di indottrinamento o un programma politico con cui i Paesi del Nord imporrebbero la propria cultura al Sud del mondo. Il genere è, per Butler, una «categoria incerta e persino enigmatica»,<sup>2</sup> soggetta a trasformazioni, che si modella nel tempo, secondo i contesti storici e politici. A suo parere, sarebbero piuttosto i critici del concetto di genere - come alcune destre autoritarie,<sup>3</sup> alcuni ambienti religiosi conservatori, lo stesso Vaticano<sup>4</sup> o alcuni movi-

<sup>1</sup> È professoressa associata di Filosofia morale presso l'Università Europea di Roma e docente invitata di Filosofia delle relazioni familiari alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma. È membro del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Filosofia Morale (SIFM) dove ricopre anche la carica di Segretario. Collabora con il Centro Interuniversitario per gli Studi sull'Etica (CISE) presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e con il Centro di Etica Generale e Applicata (CEGA) presso l'Almo Collegio Borromeo di Pavia. Gli ambiti di ricerca privilegiati sono: intersoggettività e relazioni di dono, studi di genere e differenza sessuale. È autrice di una serie di saggi sui temi di antropologia e di etica.

<sup>2</sup> BUTLER Judith, *Chi ha paura del gender?*, Bari-Roma, Edizioni Laterza 2024, 20.

<sup>3</sup> *Ivi* 8. Cf anche il capitolo *Trump, il sesso e la Corte suprema*, in *Ivi* 133-158.

<sup>4</sup> Cf la parte *Il gender visto dal Vaticano*, in *Ivi* 87-109.

menti femministi *gender-critical* o *trans-escludenti*<sup>5</sup> - a proporre una definizione rigida e semplificata. In questo processo, il genere diventerebbe un «fantasma», cioè una proiezione collettiva di «paure e ansie organizzate socialmente»<sup>6</sup> per alimentare allarmi e mobilitazioni politiche.

È dunque opportuno chiarire che cosa si intenda con la parola genere. La stessa Butler distingue almeno tre accezioni principali.

1. Nel linguaggio comune, genere viene usato come forma abbreviata di *identità di genere*, ovvero «ciò che, a livello individuale, si sente profondamente di essere [...] nonché la realtà vissuta del proprio corpo nel mondo»:<sup>7</sup> genere è il senso di sé o l'autopercezione e l'identificazione come uomo, donna o genere non binario.
2. Un secondo significato riguarda le *espressioni di genere*, ovvero i comportamenti, i ruoli, le aspettative, gli ideali, i miti e i modelli che una società ritiene appropriati al maschile e al femminile. Tali caratteristiche sono mutevoli nel tempo, variano da una cultura all'altra e vengono assimilate - per lo più inconsapevolmente - nel corso del processo di socializzazione.
3. A questi due significati, Butler ne affianca un terzo, «decisamente più ampio»<sup>8</sup> rispetto ai vissuti individuali o alle aspettative culturali: genere è una "lente" attraverso cui interpretiamo e costruiamo il mondo; una categoria critica e un metodo per interrogare le strutture sociali, la distribuzione diseguale del potere fra i generi e la divisione sociale del lavoro, le istituzioni di parentela, il modo in cui vengono vissuti il corpo, la sessualità e la riproduzione. Il genere è, perciò, uno *schema di potere*, ovvero una serie di mediazioni istituzionali e quadri concettuali che modellano il concetto stesso di differenza sessuale.

È proprio in questa accezione che la categoria di genere viene elaborata dal femminismo statunitense, in particolare a partire da Joan Scott, che nel 1986 la definisce come «una categoria utile per l'analisi storica», in grado di far luce sulla costruzione delle differenze sessuali e sulle disuguaglianze fra i sessi all'interno della società.<sup>9</sup>

Con il concetto di genere si apre un campo di interrogazione delicato e complesso: il legame fra corpo, linguaggio, mediazioni simboliche, sessualità e strutture socioculturali. Cosa significa essere un corpo sessuato? In che modo incide sul senso di sé e sul proprio essere al mondo? Come

<sup>5</sup> Cf la parte *Il femminismo gender-critical è davvero così critico? Le TERF e il tormento inglese per il sesso*, in *Ivi* 159-200.

<sup>6</sup> *Ivi* 11.

<sup>7</sup> *Ivi* 218.

<sup>8</sup> *L. cit.*

<sup>9</sup> Cf SCOTT Joan W., *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, in EAD., *Genere, politica, storia*, Roma, Viella 2013, 31-63.

siamo socializzati attraverso le norme di genere? E quali forme di potere sono all'opera nella produzione e nel mantenimento di queste norme? Infine: come è possibile rispondere o trasformare tali dinamiche?

Va aggiunto, però, un punto decisivo. Anche se il concetto di genere non ha un significato ultimo e definitivo, esso nasce - in autrici come Gayle Rubin, Joan Scott e Judith Butler - come strumento critico rivolto contro i rapporti di potere patriarcali, ancora oggi imposti - secondo le autrici - dalle forme autoritarie di governo e dalle istituzioni religiose.

In particolare, vengono messe in discussione due norme fondamentali: 1) il binarismo sessuale, secondo cui l'umanità è costituita da uomo e donna, in base a una differenza essenziale e costitutiva; 2) la norma dell'eteronormatività, ossia l'assunzione che la complementarità tra uomo e donna si esprima in forma piena nel modello del matrimonio eterosessuale, considerato naturale e normativo.

Tali norme sono considerate come costruzioni storiche fatte passare per "natura umana". In particolare, il binarismo è interpretato come un dispositivo ideologico e una forma di controllo per due motivi principali. In primo luogo, perché si fonda su quello che Gayle Rubin definisce «il tabù dell'uguaglianza»: la convinzione che uomini e donne siano irriducibilmente diversi e che tale differenza legittimi una distribuzione gerarchica del potere, nella quale il maschile occupa una posizione dominante.<sup>10</sup> In secondo luogo, perché tende ad escludere - a rendere invisibili - e a marginalizzare tutte le esperienze che non rientrano nel binarismo: le identità trans, che desiderano adeguare il proprio corpo all'identità di genere percepita. In questo caso, però, il binarismo è riconfermato attraverso lo stesso desiderio di transitare da un sesso all'altro; i generi non binari, che rappresentano una molteplicità di identità ed espressioni di genere in continua evoluzione: *genderqueer*, *agender*, *poligender*, *demiboy*, *demi-girl*, *gender fluid*, *gender questioning* e altri ancora.

Sotto l'effetto congiunto di binarismo ed eteronormatività, osserva Butler, le identità e le sessualità non conformi sono relegate nell'invisibilità e possono essere oggetto di controllo sociale, discredito, caricaturizzazione, patologizzazione psichiatrica, stigmatizzazione, violenza pubblica o esclusione lavorativa.<sup>11</sup>

L'orizzonte che anima la riflessione di Butler è, nei suoi intenti ispiratori, largamente condivisibile: lei aspira alla costruzione di un mondo più inclusivo e meno violento, in cui ciascuno possa «muoversi, respirare e amare senza paura di subire violenza»;<sup>12</sup> un mondo vivibile, dove siano protetti i più vulnerabili, dove esista la libertà di essere ciò che si è, senza subire atti

---

<sup>10</sup> Cf RUBIN Gayle, *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex*, in REITER Rayna R. (ed.), *Towards an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press 1975, 157-210.

<sup>11</sup> Cf BUTLER, *Chi ha paura del gender?* 192.

<sup>12</sup> *Ivi* 33.

di bullismo o esclusione; dove nessuno debba vivere nella paura di essere colpito per la propria identità.<sup>13</sup>

Resta però aperta una questione decisiva: se l'obiettivo è la costruzione di una società più inclusiva, su quali basi si costruisce questo nuovo ordine sociale che prende forma dalla contestazione - o dalla decostruzione - delle norme esistenti? Le criticità sorgono quando si vanno a determinare le azioni che possono condurre a un mondo meno violento e oppressivo.

Nella sua opera più recente, Butler fa della categoria di genere il punto di convergenza di molteplici rivendicazioni politiche, culturali, giuridiche che includono:

1. le lotte per il diritto all'aborto, per l'accesso alle tecnologie riproduttive, per i consultori, per i diritti delle persone *trans* di qualunque età, per la libertà e l'eguaglianza delle donne e delle persone *queer* non bianche, ma anche per la genitorialità single, per quella *gay*, nonché per forme di parentela che si estendono ben aldilà dei modelli eteronormativi, per il diritto all'adozione per le coppie *gay*, nonché per la riassegnazione del sesso, per la chirurgia di conferma del genere, per l'educazione sessuale, per la libertà di circolazione dei libri cosiddetti *gender* per l'infanzia.<sup>14</sup>
2. Il progetto di un mondo più vivibile e meno violento si articola, dunque, attorno alla rivendicazione di una serie di diritti: il diritto all'aborto, il diritto di rettificare il proprio genere all'anagrafe senza l'obbligo di percorsi medici o psicologici, il riconoscimento giuridico di nuove forme di famiglia - rinominate "parentele" - non necessariamente fondate sulla coppia monogamica, il diritto alla genitorialità condotta mediante le tecnologie riproduttive, compresa la gestazione per altri.

Eppure, ci si può chiedere: questi diritti, così come vengono formulati, porteranno davvero a un mondo più giusto e ospitale? O rischiano di generare nuovi conflitti e nuove fragilità? È possibile tutelare ogni persona senza sciogliere, in nome della libertà individuale, il legame col corpo e il nesso tra affetti e legami?

Su queste diverse visioni dell'essere umano - tra un'antropologia binaria e una non binaria, tra la complementarità dei sessi e quella che è stata definita la "diaspora dei generi",<sup>15</sup> tra un'idea di generazione legata alla relazione di coppia e una che accetta di disarticolare i legami - si confron-

<sup>13</sup> Cf *ivi* 102.

<sup>14</sup> Cf *ivi* 290. Già nel 2004, in *Undoing gender*, Butler delineava un'agenda politica legata «ai mutamenti nella struttura della parentela, ai dibattiti sul matrimonio *gay*, alle condizioni per l'adozione e all'accesso alla tecnologia riproduttiva. Parte del ripensamento circa i modi e i luoghi generativi dell'umano comporterà una riconsiderazione dello scenario, sia sociale che psichico, in cui ha luogo il primo sviluppo infantile» (BUTLER Judith, *La disfatta del genere*, Roma, Meltemi 2006, 39).

<sup>15</sup> Cf RUSSEL Legacy, *Glitch Feminism*, Roma, Giulio Perrone Editore 2021.

tano da anni posizioni contrastanti. Poiché il genere, come scrive Butler, sottende «vulnerabilità, penetrabilità, libero arbitrio, dipendenza, patologia, riconoscimento sociale, requisiti di conformità, vergogna, passioni, sessualità, condizioni variabili di vita e di vitalità»,<sup>16</sup> è comprensibile che mobilità passioni profonde, paure, ferite. E spesso, osserva Butler, quando entrano in gioco vissuti personali, «la logica cede il passo a una retorica incendiaria»<sup>17</sup> - tanto da parte di chi difende la categoria di genere quanto da chi la contesta.

Per queste ragioni, credo sia poco utile schierarsi in modo pregiudiziale a favore o contro il genere. Piuttosto che aderire o condannare la categoria di genere, mi sembra più fruttuoso chiedere, ogni volta: che cosa si intende, esattamente, quando si parla di genere? Quale visione dell'umano è in gioco? Quale idea di corpo, relazione e generazione viene proposta? Quali valori condivisi possono costruire un terreno di dialogo?

A mio parere, all'interno degli studi di genere si trovano opportunità da cogliere, criticità da valutare e proposte che, dal mio punto di vista, restano profondamente problematiche - come nel caso del poliamore o della maternità surrogata. La sfida principale è, forse, proprio questa: distinguere i diversi livelli in gioco e approfondire la questione antropologica, accostando la categoria di genere come una domanda sul corpo, sulla relazione e sul nostro processo di soggettivazione come esseri incarnati, storici, sessuati.

*Entriamo allora in questo nodo teorico. Il corpo è centrale nell'esperienza dell'identità sessuale. Come si intrecciano i vissuti corporei e il senso di sé? E che rapporto c'è tra genere e sesso, se per sesso intendiamo la determinazione biologica del corpo?*

Secondo Judith Butler, l'identità di genere non può prescindere dal corpo - e tuttavia, il corpo fa problema. Ovvero «i corpi contano ma i conti non tornano». <sup>18</sup> In altre parole, il modo in cui ciascuno di noi vive il proprio corpo non è mai del tutto neutro o immediato: è già da sempre attraversato dagli sguardi degli altri, dall'immaginario culturale, dalla propria storia affettiva e relazionale. Se il mio corpo è stato amato o temuto, desiderato o respinto, curato o trascurato, tutto questo influenzerà profondamente la mia percezione di me.

Nella prospettiva di Butler, le norme di genere «precedono il nostro arrivo nel mondo e circolano da ben prima di imprimersi su di noi». <sup>19</sup> Sono come l'aria che respiriamo: invisibili ma pervasive. Esse penetrano nei vissuti, nei legami, nella sensibilità corporea, agendo sul nostro modo di sentire

<sup>16</sup> BUTLER, *Chi ha paura del gender?* 35.

<sup>17</sup> *Ivi* 101.

<sup>18</sup> REDAELLI Enrico, *Judith Butler. Il sesso e la legge*, Milano, Feltrinelli 2023, 26.

<sup>19</sup> BUTLER, *Chi ha paura del gender?* 37.

e pensare. Perciò, la loro interiorizzazione è molto profonda ed è dell'ordine dell'affettività, perché passa attraverso la relazione con chi, nei primi anni di vita, si prende cura di noi e da cui dipendiamo per la nostra stessa sopravvivenza. Per questo, le norme di genere modellano l'immagine inconscia del nostro corpo, plasmano la nostra sensibilità corporea, lasciano tracce nel nostro mondo interno, tanto da provocare sofferenza (se non vi si corrisponde) e resistenza a parlarne. Da qui una delle affermazioni più radicali di Butler: «Nessuno possiede il proprio genere. Al contrario, al genere si viene ad appartenere quando si nasce, attraverso l'assegnazione del sesso e le aspettative sociali che una tale assegnazione comporta».<sup>20</sup>

Arriviamo così alla domanda centrale: che rapporto c'è tra sesso e genere? «Il gender nega la materialità del sesso?».<sup>21</sup> Risponde Butler: il genere non nega la realtà corporea, e tuttavia il corpo è sempre già attraversato da significati sociali, coordinate culturali, mediazioni simboliche e rapporti di forza che ne orientano la percezione. Così, per esempio, il dimorfismo sessuale opera come una norma che determina come vediamo le cose. Così, quando un neonato viene al mondo, commenta Butler, il personale sanitario si chiede in quale dei due generi inserirlo. L'assegnazione del sesso alla nascita non sarebbe, dunque, un semplice rilevamento, bensì un'interpretazione, sulla base di aspettative sociali preesistenti.<sup>22</sup>

Butler osserva che, nel momento stesso in cui si pronuncia la frase "è un maschio" o "è una femmina", attorno a quel corpo iniziano a raccogliersi aspettative, desideri, fantasie, paure che finiscono per incidere sul modo in cui quel corpo verrà vissuto, pensato, percepito, raccontato.

Ma Butler formula una tesi ancora più radicale: l'assegnazione del sesso alla nascita sarebbe un atto di potere esercitato sui corpi, in relazione agli ideali culturali del dimorfismo sessuale. Spuntare la casella "M" o "F" su un certificato di nascita rappresenterebbe già una scelta normativa,<sup>23</sup> determinata da codici culturali che decidono quali categorie sono disponibili. Col risultato che «il sesso è qualcosa che sono i documenti ad attuare».<sup>24</sup>

Scriva così Butler: «La categoria di sesso ci piomba addosso recando con sé un immaginario, un mandato, una cornice complessa e un insieme implicito di criteri».<sup>25</sup> Segue che il sesso è un evento già carico di senso. Ovvero, «il sesso è già da sempre genere»: un orizzonte psico-sociale che plasma fin dall'inizio i nostri vissuti corporei.

Anche la differenza tra uomini e donne nella procreazione, per Butler, non è un dato immediato, ma un'interpretazione. Non tutte le donne, lei

<sup>20</sup> *Ivi* 173.

<sup>21</sup> *Ivi* 211.

<sup>22</sup> Cf *ivi* 221.

<sup>23</sup> Cf *ivi* 215.

<sup>24</sup> *Ivi* 216.

<sup>25</sup> *Ivi* 218.

scrive, possono o vogliono diventare madri, mentre alcuni uomini *trans* e persone non binarie possono desiderare e realizzare la generazione. In questo senso, Butler vuole sciogliere il genere dalla funzione riproduttiva. Si potrebbe, tuttavia, obiettare che, se è vero che non tutte le donne diventano madri, resta il fatto che ogni essere umano nasce da un corpo femminile. Inoltre, anche quando una persona non si riconosce nel genere "donna", è comunque il suo corpo femminile a rendere possibile la gestazione e la nascita. Nonostante la dichiarazione di una tessitura ineliminabile di sesso e genere, sembra che sia quest'ultimo a dominare la scena.

A mio parere, i nodi problematici principali di questa concezione sono almeno due. Il primo riguarda il rapporto del soggetto col potere. Da un lato, si afferma il diritto di autodeterminarsi, anche decostruendo le cornici binarie o collocandosi nei loro interstizi; dall'altro, però, l'autodeterminazione è possibile solo all'interno di un nuovo orizzonte normativo - sulla base di diversi rapporti di forza - che si fonda su un'antropologia non binaria. In questo scenario, categorie come "donna" e "donne" rischiano di essere abbandonate, si lascia spazio a forme familiari sempre più fluide e a un accesso libero e individuale al mercato riproduttivo.<sup>26</sup>

La prospettiva di genere, nel tentativo di spostare il potere, rischia di riprodurre la logica: in fondo, chi detiene il potere decide ancora una volta dei corpi e delle identità, secondo la propria visione del mondo. Del resto, se manca una riflessione ontologica sull'umano - per quanto l'umano sia un essere storico, immensamente plastico e duttile - qual è l'alternativa al potere? Siamo consegnati ai rapporti di forza - oppressivi o riformatori - mentre sembra svanire la possibilità di accedere a uno spazio proprio, un sé profondo e spirituale, dove non entrano istituzioni, autorità esterne o dispositivi di potere. Perciò, se nulla preesiste o sfugge ai rapporti di forza, lo smantellamento dell'ordine patriarcale non rischia di lasciare il posto a nuovi assetti normativi, basati sull'indeterminatezza dei generi, l'incertezza identitaria e la frammentazione dei corpi? Non hanno forse anche questi paradigmi dei costi in termini psichici, relazionali, sociali?

Un secondo nodo critico riguarda il rapporto tra corpo e linguaggio, materialità e performatività. Come già osservato, per Butler il corpo prende forma attraverso una costruzione discorsiva: esso diventa reale e visibile attraverso una ripetizione di gesti, pratiche, posture, ruoli.<sup>27</sup> Tale ripetizione assomiglia a un copione che può essere interpretato in modi diversi o a una partitura musicale che ammette variazioni. Ed è proprio in queste variazioni che Butler intravede uno spazio di libertà: il corpo può farsi

---

<sup>26</sup> Cf BUTLER, *La disfatta del genere* 39 ss; come anche GIULIANI Gaia - GALETTO Manuela - MARTUCCI Chiara (a cura di), *L'amore al tempo dello tsunami. Affetti, sessualità, modelli di genere in mutamento*, Verona, Ombre Corte 2014.

<sup>27</sup> Cf EAD., *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Milano, Nottetempo 2017.

luogo di resistenza, discontinuità, contestazione delle norme dominanti o può agire nelle sue pieghe, generando piccoli spostamenti, dislocazioni, disordini e mescolanze di genere.<sup>28</sup>

Soprattutto nelle prime elaborazioni teoriche di Butler,<sup>29</sup> la dimensione espressiva del corpo sembra dissolversi nella sua dimensione performativa: il corpo appare allora come svuotato di senso, privo di profondità. Ma se il corpo è soltanto la scena in cui si incide il potere, quale spazio si apre per il «possibile senso libero di ciò che risulta non libero»,<sup>30</sup> come il dato della sessuazione? E se il corpo è, al tempo stesso, la scena della normazione e un guscio privo di significato proprio, non finisce per diventare il luogo stesso dello smarrimento identitario? Non si trasforma, cioè, in un ricettacolo di paure, fantasmi, incertezze, estraneità?

Forse l'attuale tendenza a proiettare sul corpo le incertezze identitarie è legata all'idea che esso non abbia nulla da esprimere, se non come interpretazione di un ruolo. Così, il corpo appare al tempo stesso come volatile, perché privo di profondità, e irrigidito nella ripetizione delle rappresentazioni sociali. Può mimetizzarsi, sfuggire, dissolversi: farsi apparenza, personaggio o corazza difensiva.

In uno studio del 2021, Massimo Di Grazia<sup>31</sup> ha stimato che il fenomeno dell'incongruenza di genere, variamente inteso, riguarda una percentuale significativa di adolescenti - fino al 16% - con una prevalenza di soggetti FtM (female to male) in un rapporto di 6 a 1. Osserva, inoltre, che in alcuni adolescenti non binari il disagio corporeo non si esprime necessariamente come incongruenza di genere, ma si inserisce in una più ampia difficoltà di integrazione del sé.

In molti casi, si manifesta un senso di frammentazione dell'identità: un rapporto selettivo col proprio corpo, in cui alcune parti vengono accettate e altre rifiutate (si accettano, ad esempio, i genitali femminili, ma si prova avversione per il seno o per le mestruazioni). Ciò pare indicare una frammentazione del corpo: percepito in modo segmentato, oggettivo, talvolta vissuto "a pezzi".

Eppure, il corpo non è solo performance o incorporazione di norme culturali. È profondità sensibile, spazio di relazioni, memoria, affetti, desideri: una soglia tra la materia organica e il mistero, tra il visibile e l'invisibile. È abitato dalla differenza sessuale come esperienza incarnata, relazionale, viva, orizzonte di densità simbolica ed esistenziale.

<sup>28</sup> Cf EAD., *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Editori Laterza 2017.

<sup>29</sup> Cf EAD., *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "Sesso"*, Roma, Castelvecchi 2022.

<sup>30</sup> RONCALLI Elvira, *Il futuro è aperto. Storia e prospettive del femminismo italiano*. Lea Melandri, Luisa Muraro, Adriana Cavarero, Rossana Rossanda, Novate Milanese, Prospero Editore 2023, 173. La citazione è tratta dall'intervista a Luisa Muraro.

<sup>31</sup> Cf DI GRAZIA Massimo et alii, *Epidemiologic considerations on gender incongruence in adults, adolescents and children and mental health issues: A review of the literature*, in *Sexologies* 30(2021)January-March, 61-75.

Alla luce della complessità del tema, c'è qualche suggerimento o spunto che ritiene utile condividere per continuare la riflessione sul corpo, l'identità e la differenza tra i sessi? Quali prospettive, a suo avviso, meritano di essere ulteriormente approfondite - anche alla luce del dialogo fra studi di genere e femminismo della differenza?

La categoria di genere ha introdotto acquisizioni significative: ha permesso di interrogarsi su come l'immaginario collettivo e i rapporti di potere plasmino il nostro aspetto, la coscienza, l'inconscio, l'identità.<sup>32</sup> Ha mostrato che, sebbene tutti i corpi siano vulnerabili, alcuni sono più esposti alla precarietà. Solo per fare qualche esempio: «le donne trans hanno una probabilità tredici volte maggiore di subire violenze nelle sezioni carcerarie maschili, rispetto agli uomini». <sup>33</sup> In Uganda, nel 2023, è stata approvata una legge che prevede la pena di morte per comportamenti omosessuali<sup>34</sup> e pene fino a dieci anni di carcere per persone *trans* o non binarie. Nello stesso anno, leggi simili sono state introdotte anche in Kenya e in Tanzania.<sup>35</sup> Nel marzo 2021, la Turchia ha ritirato la propria adesione alla Convenzione di Instambul contro la violenza di genere, che tutela le donne e promuove l'eguaglianza tra i sessi.<sup>36</sup> Aberrazioni come queste vanno denunciate e contrastate in modo chiaro, inequivocabile e fermo.

La letteratura femminista ha anche descritto l'identità di genere come un percorso complesso, dinamico, misterioso: un cammino - talvolta faticoso e mai scontato - che un essere umano è chiamato a percorrere fra il corpo ricevuto e il senso che riesce ad attribuirgli. Come scrive Catherine Hays alla figlia *transgender*: l'identità di genere è composta di «cervello, corpo, ormoni, sviluppo in utero, cromosomi, neurologia, complessità interiori che ancora non hanno un nome, cultura, società, famiglia, storia (e il tuo essere in tutto ciò)». <sup>37</sup> Il senso di sé, aggiunge, è «custodito in profondità tanto da risiedere nel territorio dell'anima». <sup>38</sup>

Il punto è: come accogliere, accompagnare, stare vicino alle identità *trans* e non binarie senza rinunciare alla differenza sessuale? Come trasformare la differenza in pensiero e civiltà, invece di considerarla soltanto come una costruzione normativa o un dispositivo di potere?

Per affrontare questa domanda, mi lascerò guidare da una delle correnti più feconde e originali del pensiero femminista: il femminismo della differenza sessuale, noto anche come *politica del simbolico*. Nato in Italia negli Anni Settanta del Novecento, ha preso forma attorno all'esperienza

<sup>32</sup> CANE Ale/Sandra, *La grammatica della frammentazione*, edizione Kindle 34, posizione 302.

<sup>33</sup> BUTLER, *Chi ha paura del gender?* 195.

<sup>34</sup> Cf *ivi* 69.

<sup>35</sup> Cf *ivi* 71.

<sup>36</sup> Cf *ivi* 80.

<sup>37</sup> HAYS Catherine, *Una storia d'amore. Lettera a mia figlia transgender*, Torino, ADD Editore 2022, 31.

<sup>38</sup> *Ivi* 308.

della Libreria delle Donne di Milano,<sup>39</sup> fondata nel 1975, e alla Comunità filosofica femminile Diotima,<sup>40</sup> attiva all'Università di Verona dal 1984.

La politica del simbolico si è sviluppata soprattutto come risposta critica al modello assimilazionista dell'uguaglianza formale fra uomini e donne, che rischiava di appiattire le differenze in nome della parità e di assoggettare le donne al modello maschile. Essa dispiega, tuttavia, risorse preziose anche per affrontare alcune criticità della categoria di genere. In particolare, offre due pratiche significative.

La prima è la pratica del *partire da sé*, ovvero il racconto della propria esperienza come forma di sapere situato, che si oppone alla logica impersonale di un potere capillare, diffuso e disciplinante. Anche se molto di ciò che viviamo e narriamo è già attraversato da interpretazioni, norme e aspettative, resta possibile trovare parole vive, che affondano nella materia del sentire, pensare, immaginare, desiderare. Portare nel linguaggio il valore simbolico della propria esperienza, insieme ad altre donne e uomini, significa coltivare uno sguardo consapevole, che sa nominare il dolore, la gioia, il conflitto e la bellezza.

Del resto, prendere coscienza dei condizionamenti significa, in parte, averli già oltrepassati. La sfida è «trovare un legame tra linguaggio ed esperienza, tenendo conto del potere, ma senza che questo diventi l'unico significante della realtà».<sup>41</sup> Si tratta della ricerca «di "mettere in parola" il gioco della differenza: nominarlo dove è taciuto, mostrarlo dov'è sottointeso, analizzarlo dov'è scontato, regolarlo dov'è selvaggio».<sup>42</sup>

La seconda pratica è il *sapere del corpo*: ripensare il ruolo della materialità dell'esperienza nella costruzione del senso. Invece di ridurre il corpo a una superficie da plasmare o modificare, questa prospettiva lo riconosce come un luogo di verità simbolica, affettiva, relazionale.

Nella politica del simbolico, il corpo non è mai puramente organico, biologico o oggettivo, ma neppure totalmente disponibile alla nostra volontà. Non è solo una costruzione sociale, modellata dal diritto e dall'immaginario collettivo, seppure il linguaggio - con le sue norme, significati e silenzi - contribuisce a plasmarlo, in modi spesso inconsapevoli.

Il corpo custodisce una potenza simbolica e un sapere incarnato e relazionale, un'intelligenza che nasce dai legami, dalle emozioni, dalle tracce lasciate dentro di noi dalla storia vissuta - una storia personale e collettiva,

<sup>39</sup> Il testo di riferimento è: LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO, *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*, Torino, Rosenberg & Sellier 1987. Cf anche il sito: <https://www.libreriadelledonne.it/>.

<sup>40</sup> Il manifesto della Comunità è: DIOTIMA, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga 1987. La rivista di Diotima, *Per amore del mondo*, diretta da Diana Sartori e Sara Bigardi, è disponibile in: <https://diotimafilosofe.it/per-amore-del-mondo/>.

<sup>41</sup> ZAMBONI Chiara, *Sentire*, in Id. (a cura di), *La carta coperta. L'inconscio nelle pratiche femministe*, Bergamo, Moretti & Vitali 2019, 67.

<sup>42</sup> DOMINIJANNI Ida, *Il desiderio di politica*, in CIGARINI Lia, *La politica del desiderio e altri scritti*, Napoli-Salerno, Orthotes 2022, 366.

fatta anche di ferite, desideri, passaggi oscuri. Questo sapere del corpo avviene attraverso un movimento di «scavo» nella memoria corporea, fino a quelle «estreme regioni che stanno tra inconscio e coscienza»,<sup>43</sup> dove prende forma il nostro modo di abitare il mondo.

La differenza sessuale è, perciò, al tempo stesso un dato biologico e una costruzione simbolica, una condizione materiale e, insieme, un orizzonte di significazione, una tensione viva tra esperienza e simbolizzazione. Per tale femminismo, la differenza è un «atto significativo, generatore di senso e di effetti reali nel suo accadere e nel contesto in cui accade».<sup>44</sup>

Come integrare i contributi degli studi di genere con l'antropologia della differenza sessuale? Forse la via passa attraverso un triplice movimento: anzitutto, un lavoro su di sé: aiutare ragazze e ragazzi a dare parola a ciò che sentono e vivono, ad ascoltare il proprio corpo, le proprie domande, le proprie inquietudini. Poi, un lavoro relazionale: imparare ad accogliere la differenza, anche quando ci spiazza o ci inquieta. Quanto spazio so fare all'altro? Quanto mi lascio toccare da ciò che mi è estraneo o dall'estraneo che abita in me? Infine, un lavoro educativo: creare spazi di ascolto e di riflessione in cui ciascuno - ragazza, ragazzo, persona *trans* o non binaria - possa sostare, essere riconosciuto, rispettato, accompagnato. Spazi dove si coltivino relazioni di cura vivificante, dove i bisogni non siano censurati, ma neppure agiti in modo compulsivo. Dove si elimini la violenza senza cancellare la differenza sessuale. Dove il corpo non sia ridotto a superficie politica, ma riconosciuto come luogo di memoria, desiderio e relazione. E, insieme, come mistero che sfocia su un orizzonte che ci supera: la vita infinita del desiderio e il desiderio di infinito.

Forse, come chiede Butler, dovremmo chiederci: «come facciamo a trasformare l'orizzonte psichico e sociale in modo che le categorie di cui abbiamo bisogno per vivere non siano dannose per nessuno»?<sup>45</sup> Come aprire orizzonti di senso in cui ogni persona possa fiorire ed esprimere il proprio sé più profondo? Non credo che questo sia possibile rimuovendo il corpo vissuto o la differenza sessuale, né respingendo chi non vi si riconosce. La sfida è tenerli insieme, nella complessità, senza cedere alla paura. Ma restando, umilmente, sulla soglia.

---

<sup>43</sup> RONCALLI, *Il futuro è aperto* 58.

<sup>44</sup> DOMINIJANNI, *Il desiderio di politica* 355.

<sup>45</sup> BUTLER, *Chi ha paura del gender?* 199.

# APPROCCIO GIURIDICO ALL'IDENTITÀ DI GENERE: COSA DEVONO SAPERE GLI INSEGNANTI

## LEGAL APPROACH TO GENDER IDENTITY: WHAT TEACHERS NEED TO KNOW

- Sergio Cicutelli<sup>1</sup>

*Ci sono dei principi generali, e quali sono, che guidano la riflessione giuridica e la produzione normativa in tema di identità di genere?*

Per affrontare il nostro argomento da un punto di vista giuridico le prospettive sono almeno due: potremmo fare un elenco di una quarantina di leggi italiane e direttive europee e internazionali sul tema, ma credo che sarebbe una cosa noiosissima, oppure potremmo soffermarci sugli aspetti generali e sui principi guida. Sceglierei questa seconda via, perché così riusciamo a gettare le basi per ulteriori sviluppi.

Se prendiamo questa seconda strada dobbiamo andarci a confrontare con i principi supremi del nostro ordinamento giuridico, che poi coincidono - almeno in parte - con le parole d'ordine della Rivoluzione francese: libertà, uguaglianza, fraternità (o, nella versione adottata dalla nostra Costituzione, solidarietà). Il problema è dare a ognuno di questi principi un giusto significato, che sia il risultato dell'equilibrio tra interessi e diritti diversi e che eviti interpretazioni ideologiche o massimaliste. La solidarietà rimarrà inevitabilmente in ombra, lasciando spazio soprattutto ai principi di libertà e uguaglianza, che su questa tematica particolare di solito vengono utilizzati in maniera assoluta (nel senso etimologico del termine, cioè sciolti da qualsiasi vincolo): da un lato, la *libertà* di scegliere la propria identità di genere a prescindere da tutto, anche dai condizionamenti biologici (oltre che culturali); dall'altro, il diritto di essere trattati in maniera totalmente *uguale* a chiunque altro, prescindendo magari dalla diversità inevitabile che ci distingue gli uni dagli altri.

<sup>1</sup> È docente di Diritto scolastico presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma, ma insegna pedagogia, didattica e legislazione scolastica in altre università pontificie. È coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI (Conferenza Episcopale Italiana), esperto di insegnamento della religione cattolica ed è stato dirigente scolastico e membro di commissioni ministeriali per la scuola.

A questo punto si possono aprire ulteriormente due direzioni complementari per il nostro discorso: da una parte, con riferimento alla libertà, il problema del riconoscimento (o dell'attribuzione) di un'identità di genere, dall'altra il rispetto del principio di uguaglianza, che porta con sé anche un altro concetto importante sul quale ci dovremo soffermare, che è quello di *discriminazione*.

Partirei allora dall'uguaglianza; e partirei ovviamente dalla Costituzione italiana, dall'articolo 3, del quale proverò a sottolineare alcuni passaggi essenziali secondo una particolare ermeneutica. Dice questo articolo: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». Questo è il primo comma, che più o meno tutti abbiamo presente. Facciamo però attenzione al tipo di uguaglianza di cui si parla: non un impossibile annullamento delle differenze personali, ma un concetto dalla portata essenzialmente sociale e giuridica. Si parla infatti di dignità sociale, non di dignità senza aggettivi, e si dice che siamo tutti uguali «davanti alla legge». Quindi, da un punto di vista giuridico, sono queste le dimensioni sulle quali si può giocare la nostra uguaglianza, non altre. Ne deriva dunque soprattutto un'esigenza di *pari trattamento* tra tutti i cittadini, rafforzata dall'esclusione di qualsiasi «distinzione» (oggi forse diremmo discriminazione).

Da questo punto di vista, la Costituzione è particolarmente attenta al problema della differenza tra uomo e donna. Ci sono diversi articoli che intervengono su questo aspetto:

- l'articolo 37 si sofferma sul trattamento dell'uomo e della donna nel mondo del lavoro: «La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e a parità di lavoro le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale e adeguata protezione». Come si può notare, è privilegiata la condizione della donna;
- l'articolo 48 pone un altro problema all'epoca inevitabilmente molto sentito, dato che per la prima volta le donne avevano votato in Italia proprio per l'Assemblea Costituente nel 1946. Quindi, «sono elettori tutti i cittadini, uomini e donne, che hanno raggiunto la maggiore età». E si avvertiva il bisogno di precisare «uomini e donne», perché fino a due anni prima non era così;
- l'articolo 51 aggiunge che «tutti i cittadini dell'uno e dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge». Fin qui il testo del 1948; nel 2003 è stato aggiunto un ulteriore periodo: «... a tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini». Pensiamo, per esempio alle cosiddette "quote rosa";

- infine, l'articolo 117, modificato nel 2001 dalla riforma del Titolo Quinto, stabilisce che anche «le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo, che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica, e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive». Di fatto non aggiunge nulla di nuovo, ma ribadisce una sensibilità crescente e mostra come anche la legislazione regionale sia coinvolta su questo tema.

Torniamo però all'articolo 3, perché sappiamo che è composto da due commi. Dopo aver letto il primo dobbiamo soffermarci sul secondo, che rafforza il comma precedente con l'idea di un'uguaglianza che non può essere solo formale ma deve essere anche sostanziale: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese». Si tratta forse di una delle affermazioni più importanti di tutta la Costituzione, perché non ci si accontenta di enunciare il principio di uguaglianza, ma si chiede un concreto darsi da fare per rendere effettivo quel diritto attraverso la rimozione degli ostacoli (non tutti, ma quelli di ordine economico e sociale, cioè quelli sui quali abbiamo la possibilità di intervenire) che si oppongono al raggiungimento degli obiettivi di libertà, uguaglianza, pieno sviluppo della persona e partecipazione alla vita civile. E mi sembra interessante che questi principi siano affermati non direttamente con un enunciato positivo ma attraverso la negazione degli ostacoli che li impediscono, cioè attraverso le modalità concrete che possono condurre alla realizzazione di quelle finalità.

Per il nostro discorso tutto questo che cosa vuol dire? Che l'uguaglianza non può essere rivendicata come annullamento di qualsiasi differenza, ma solo come superamento di quei limiti che rientrano nelle nostre possibilità di intervento. La prima conseguenza di questa impostazione è perciò la richiesta di una parità di trattamento: l'affermazione dell'uguaglianza non comporta l'eliminazione di ogni differenza ma un intervento sul nostro comportamento, cioè sul trattamento che la società deve adottare per evitare o limitare le disparità.

Il settore in cui maggiormente si è voluto applicare questo principio di uguaglianza è quello del *lavoro*, coerentemente con l'impostazione costituzionale, che parte dall'art. 1, fondando la Repubblica proprio sul lavoro. La legislazione nazionale si è occupata principalmente della parità uomo-donna nel mondo del lavoro con la legge 903 del 1977, dato che in passato era normale riservare alcune attività all'uno o all'altro sesso, non solo per convenzione sociale ma anche in termini giuridici.<sup>2</sup> Nel mondo

<sup>2</sup> Cf Legge 9 dicembre 1977, n. 903. *Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 343 del 17 dicembre 1977.

della scuola, per esempio, dobbiamo ricordare che l'insegnamento si è aperto tardi alla presenza femminile; da un lato le donne per lungo tempo non hanno avuto accesso ad alcuni corsi universitari (p.es. filosofia), dall'altro era prevista una retribuzione inferiore per le donne che insegnavano. Al contrario, la legge 444 del 1968, istitutiva della scuola materna statale, prevedeva che potessero insegnarvi solo donne.<sup>3</sup> Sarà poi la Corte costituzionale, con la sentenza n. 173 del 1983,<sup>4</sup> a dichiarare illegittima l'esclusione degli uomini dalle scuole materne (di fatto nelle attuali scuole dell'infanzia continuano a insegnare quasi solo donne, ma questo è un altro discorso). Infine, nel 1991 la legge 125 torna di nuovo sull'argomento.<sup>5</sup>

Nel 1996 viene istituito un Dipartimento per le pari opportunità.<sup>6</sup> Era il primo governo Prodi, e fino ad oggi quasi tutti i governi hanno avuto un Ministro, anzi una Ministra per le pari opportunità.<sup>7</sup> E forse ci dovremmo chiedere perché le pari opportunità debbano essere affidate per forza a una donna, come se agisse un pregiudizio alla rovescia. Presso il Dipartimento per le pari opportunità è inoltre operativo l'UNAR, Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, che si occupa in realtà di tutte le discriminazioni nei confronti delle minoranze; però mi sembra interessante che nel nome faccia riferimento solo alle discriminazioni razziali, che sono quelle più visibili e più antiche.

Dal 2006, in attuazione di una direttiva europea del 2004,<sup>8</sup> abbiamo un *Codice delle Pari opportunità tra uomo e donna*,<sup>9</sup> che ha abrogato e assorbito la legge 903/77 prima citata e che intende garantire la parità tra i sessi in ambito lavorativo, economico, sociale, familiare, vietando ogni forma di discriminazione. È poi intervenuta la legge 119 del 2013 con un piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere, mostrando come si mescolino facilmente casi diversi.<sup>10</sup> Infine, il PNRR ha

<sup>3</sup> Cf Legge 18 marzo 1968, n. 444. *Ordinamento della scuola materna statale*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 103 del 22 aprile 1968.

<sup>4</sup> Cf CORTE COSTITUZIONALE, *Sentenza n. 173 dell'8 giugno 1983*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 170 del 22 giugno 1983.

<sup>5</sup> Cf Legge 10 aprile 1991, n. 125. *Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 88 del 15 aprile 1991.

<sup>6</sup> Cf DPCM 12 luglio 1996. *Delega di funzioni del Presidente del Consiglio dei Ministri al Ministro per le pari opportunità*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 116 del 21 maggio 1997.

<sup>7</sup> Un Ministro con delega alle pari opportunità figura nei governi Prodi I, D'Alema I, D'Alema II, Amato II, Berlusconi II, Berlusconi III, Prodi II, Berlusconi IV, Monti, Letta, Conte II, Draghi, Meloni.

<sup>8</sup> Cf CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Direttiva 2004/113/CE del Consiglio del 13 dicembre 2004 che attua il principio della parità di trattamento tra uomini e donne per quanto riguarda l'accesso a beni e servizi e la loro fornitura*, in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* 21 dicembre 2004.

<sup>9</sup> Cf DLgs 11 aprile 2006, n. 198. *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 125 del 31 maggio 2006.

<sup>10</sup> Cf Legge 15 ottobre 2013, n. 119. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 242 del 15 ottobre 2013.

finanziato (con 10 milioni di euro) il *Sistema di certificazione della parità di genere*, aggiungendo un'ulteriore certificazione per le imprese, dedicata in questo caso al pari trattamento salariale e a pari prospettive di carriera in sede di lavoro.<sup>11</sup>

Tutto questo ci induce a passare al concetto di *discriminazione*, secondo passaggio del ragionamento enunciato all'inizio. La nozione di discriminazione è già contemplata dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (1948), all'art. 7, dove è solo presentata come complementare e contrapposta all'uguaglianza, senza darne una definizione.<sup>12</sup> Alle origini era legata soprattutto alla razza (discriminazione razziale), dato che si trattava della forma più evidente in alcuni Paesi dell'occidente.

La definizione del concetto di discriminazione è molto più recente. Ne troviamo una prima traccia nella Conferenza generale dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (un'agenzia dell'ONU) del 1958,<sup>13</sup> ma arriviamo subito alla definizione di discriminazione inserita nel 2007 nel *Codice delle pari opportunità* all'art. 55-bis, che ha ripreso la definizione contenuta nella citata Direttiva europea del 2004, n. 113, art. 2: «Ai fini della presente direttiva, si applicano le seguenti definizioni: a) sussiste discriminazione diretta quando a causa del suo sesso una persona è trattata meno favorevolmente di quanto sia stata o sarebbe trattata un'altra persona in una situazione paragonabile; b) sussiste discriminazione indiretta quando una disposizione, un criterio o una prassi apparentemente neutri possono mettere persone di un determinato sesso in una posizione di particolare svantaggio rispetto a persone dell'altro sesso, a meno che tale disposizione, criterio, prassi siano oggettivamente giustificati da una finalità legittima e i mezzi impiegati per il conseguimento di tale finalità siano appropriati e necessari...».

La discriminazione non si limita ovviamente al trattamento sfavorevole di uno dei due sessi, ma riguarda anche, per esempio, le persone con di-

<sup>11</sup> Il *Sistema di certificazione della parità di genere* rientra nella Missione 5, "Inclusione e coesione", Componente 1, "Politiche attive del lavoro e sostegno all'occupazione", del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), disciplinato dalle leggi 162 e 234 del 2021.

<sup>12</sup> Cf ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE, *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1948, art. 7: «Tutti sono eguali dinanzi alla legge e hanno diritto, senza alcuna discriminazione, ad una eguale tutela da parte della legge. Tutti hanno diritto ad una eguale tutela contro ogni discriminazione che violi la presente Dichiarazione come contro qualsiasi incitamento a tale discriminazione».

<sup>13</sup> CONFERENZA GENERALE DELL'ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE DEL LAVORO, *Convenzione sulla discriminazione in materia di impiego e nelle professioni*, adottata il 28 giugno 1958, art. 1.1: «Il termine "discriminazione" comprende: a. ogni distinzione, esclusione o preferenza fondata sulla razza, il colore, il sesso, la religione, l'opinione politica, la discendenza nazionale o l'origine sociale, che ha per effetto di negare o di alterare l'uguaglianza di possibilità o di trattamento in materia d'impiego o di professione; b. ogni altra distinzione, esclusione o preferenza che abbia per effetto di negare o di alterare l'uguaglianza di possibilità o di trattamento in materia d'impiego o di professione, che potrà essere precisata dallo Stato membro interessato sentite le organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei lavoratori, se ne esistono, ed altri organismi appropriati».

sabilità,<sup>14</sup> settore in cui sembra opportuno notare come si sia introdotto - a livello internazionale e nella legislazione italiana - il principio dell'*accomodamento ragionevole* proprio come complemento e temperamento del principio di discriminazione.

Il principio dell'*accomodamento ragionevole* è stato enunciato nel 2006 dalla Convenzione dell'ONU sulle persone con disabilità, comprendendovi «le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali».<sup>15</sup> Nella legislazione italiana il principio è stato ripreso dal recente DLgs 62/24, che ha appositamente aggiunto un art. 5-bis nella legge 104/92, in cui si precisa che «l'*accomodamento ragionevole* è attivato in via sussidiaria e non sostituisce né limita il diritto al pieno accesso alle prestazioni, ai servizi e ai sostegni riconosciuti dalla legislazione vigente».<sup>16</sup>

Tutto questo per dire che la teoria deve fare i conti con la realtà, non per limitare un diritto fondamentale (come l'uguaglianza) ma per riconoscere che la diversità (inevitabile tra tutte le persone) impone di trovare soluzioni adeguate alla tutela di diritti e interessi talvolta contrapposti.

*Proviamo ora ad applicare all'ambiente scolastico il panorama tracciato, con particolare attenzione alle responsabilità degli insegnanti e alle posizioni che essi possono assumere su tematiche così sensibili.*

Nella scuola possiamo partire da alcuni interventi di qualche anno fa, quando era Ministra dell'Istruzione Valeria Fedeli, che ha lanciato nel 2017 un *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*, contro la violenza di genere, il cyberbullismo e il discorso d'odio.<sup>17</sup> Ne sono derivate apposite *Linee guida*, che partono da un'antropologia relazionale che vuole distinguersi da una concezione antropologica individualista. Il modello relazionale, però, leggiamo nelle *Linee guida*, «non ha trovato adeguata rappresentazione simbolica nella storia della cultura occidentale. Secoli di patriarcato hanno rappresentato le donne come naturalmente subordinate agli uomini, avvalendosi di dicotomie come quelle di mente/corpo,

<sup>14</sup> Cf Legge 1 marzo 2006, n. 67. *Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 54 del 06 marzo 2006, art. 2.

<sup>15</sup> ASSEMBLEA DELLE NAZIONI UNITE, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 13 dicembre 2006, art. 2.

<sup>16</sup> DLgs 3 maggio 2024, n. 62. *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 111 del 14 maggio 2024, art. 17, c. 2.

<sup>17</sup> Il Piano è stato avviato il 27 ottobre 2017 con la contestuale pubblicazione delle *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*.

soggetto/oggetto, logica/istinto, ragione/sentimento, attività/passività, pubblico/privato e assegnando agli uomini le prime caratteristiche, alle donne le seconde». <sup>18</sup> Si tratta di un testo "militante", critico nei confronti di alcuni stereotipi, che afferma tra l'altro: «In questo senso è opportuno ribadire che "maschio" e "femmina", che connotano l'identità (l'essere) della persona, non sono etichette che denotano comportamenti predefiniti. Ci sono molti modi di essere donna e altrettanti di essere uomo. Si può essere uomini e donne in modo libero e rispettoso di sé e degli altri senza costringere nessuno dentro un modello rigido di comportamenti e di atteggiamenti. Lungo il percorso del processo educativo e formativo si deve favorire tale libertà». <sup>19</sup>

E qui entrano in gioco le responsabilità educative, sulle quali all'epoca la ministra Fedeli richiamò l'attenzione, invitando per esempio all'uso di un linguaggio inclusivo soprattutto per quanto riguarda la differenza tra maschile e femminile. <sup>20</sup>

In Italia la Pubblica Amministrazione si era già occupata di questi problemi linguistici con alcuni documenti volti a suggerire la semplificazione dei testi amministrativi e l'uso di un linguaggio non discriminante: nel 1993 abbiamo il *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*; <sup>21</sup> nel 1997 un *Manuale di stile* del Dipartimento per la funzione pubblica; <sup>22</sup> nel 2001 la *Guida alla redazione dei testi normativi*; <sup>23</sup> nel 2002 un altro documento del Dipartimento della Funzione Pubblica sulla *Semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi*; <sup>24</sup> nel 2018 le *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo* del MIUR, che è un documento complementare al Piano per l'educazione

<sup>18</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee Guida Nazionali Educare al rispetto* 5.

<sup>19</sup> *Ivi* 7.

<sup>20</sup> Nelle stesse *Linee guida* troviamo infatti scritto che «un'altra forma di violenza simbolica è cancellare la differenza in nome di una presunta uguaglianza che è in realtà un adeguamento al modello maschile» (p. 7). «Definire una donna con un termine maschile in settori rilevanti della società come le istituzioni e i livelli professionali apicali, ne opacizza la presenza fino a farla scomparire. [...] Adeguare il linguaggio al nuovo status sociale, culturale e professionale raggiunto dalle donne, e quindi al mutamento dell'intera società, si pone oggi come un'azione urgente e necessaria: fornire una rappresentazione inadeguata del genere femminile si configura infatti come una vera e propria violenza simbolica» (p. 8).

<sup>21</sup> Cf PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. DIPARTIMENTO PER LA FUNZIONE PUBBLICA, *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato 1993.

<sup>22</sup> Cf PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. DIPARTIMENTO PER LA FUNZIONE PUBBLICA, *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*, a cura di A. Fioritto, Bologna, Il Mulino 1997.

<sup>23</sup> Cf Circolare della Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2-5-2001. *Guida alla redazione dei testi normativi*, in <https://oli.consiglio.regione.toscana.it/documento/presidenza-del-consiglio-dei-ministri-circolare-2-maggio-2001-n-11-1-26108889-92-guida-alla-redazione-dei-testi-normativi/>.

<sup>24</sup> Cf MINISTRO PER LA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE. DIPARTIMENTO DELLA FUNZIONE PUBBLICA, *Direttiva dell'8 maggio 2002 sulla semplificazione del linguaggio amministrativo*, in <https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/08-05-2002/direttiva-semplificazione-linguaggio>.

al rispetto, in cui leggiamo che sul finire del secolo scorso «il concetto di parità subiva una profonda rilettura grazie all'introduzione anche in Italia del concetto di *genere*, elaborato negli USA, per intendere l'insieme delle caratteristiche socioculturali che si accompagnano all'appartenenza all'uno o all'altro sesso. Ottenere la parità di diritti fra uomini e donne non richiedeva più cancellare le differenze tra uomo e donna e rendere la donna "uguale" all'uomo ma, al contrario, riconoscere le *differenze di genere* e impegnarsi per la costruzione dell'*identità di genere*».<sup>25</sup> Non abbiamo il tempo di approfondire tutti gli spunti offerti da queste parole, che però ci consentono di passare al tema specifico dell'identità di genere e alle accortezze da adottare per eliminare o almeno attenuare un uso sessista della lingua italiana non solo in ambito scolastico. Procederemo allora passando rapidamente in rassegna le disposizioni sulla materia.

Per entrare subito in tema con questioni che interessano la cosiddetta cultura *gender*, possiamo partire dalla legge 164 del 1982, che in tempi decisamente non sospetti recava il titolo "Norme in materia di rettificazione di attribuzione di sesso" e dichiarava all'art. 1: «La rettificazione si fa in forza di sentenza del tribunale passata in giudicato che attribuisca ad una persona sesso diverso da quello enunciato nell'atto di nascita a seguito di intervenute modificazioni dei suoi caratteri sessuali».<sup>26</sup>

In tempi più recenti si deve ricordare che dal 2013 abbiamo delle strategie nazionali LGBT: la prima risale al triennio 2013-2015,<sup>27</sup> l'ultima è per il periodo 2022-2025<sup>28</sup> e si inserisce nel quadro della prima Strategia dell'Unione Europea per l'uguaglianza delle persone LGBTIQ 2020-2025.<sup>29</sup> Se ne raccomanda la lettura per una documentazione completa sull'argomento.<sup>30</sup> Si può solo notare, da un punto di vista concettuale, che la Strategia europea intende adottare un *approccio intersezionale*, ovvero multidimensionale e integrato, per sottolineare come sesso e genere si intersechino reciprocamente con effetti di natura sociale e culturale.<sup>31</sup>

<sup>25</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*, emanate con DM 20-2-2018, n. 137, 11.

<sup>26</sup> Legge 14 aprile 1982, n. 164. *Norme in materia di rettificazione di attribuzione di sesso*, in *Gazzetta Ufficiale* n.106 del 19 aprile 1982, art. 1.

<sup>27</sup> Cf PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ - UNAR UFFICIO NAZIONALE ANTIDISCRIMINAZIONI RAZZIALI, *Strategia nazionale LGBT+ per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere 2022-2025*, Roma 2022.

<sup>28</sup> Cf PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ - UNAR UFFICIO NAZIONALE ANTIDISCRIMINAZIONI RAZZIALI, *Strategia nazionale LGBT+ per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere 2013-2015*. La strategia è stata approvata dal Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri il 29 aprile 2013.

<sup>29</sup> Cf EUROPEAN COMMISSION, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions. Union of Equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025*, Brussels, 12-11-2010.

<sup>30</sup> Per maggiori approfondimenti si veda il *Portale di informazione antidiscriminazioni LGBT*, in <http://www.portalenazionalelgbt.it/>.

<sup>31</sup> Cf *Strategia nazionale LGBT+ 2022-2025*, cit., p. 10, nota: «Ai sensi dell'articolo 10 del trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE), "[n]ella definizione e nell'attuazione delle sue

Nella Strategia nazionale LGBTIQ si ricorda che l'Italia ha aderito alla Dichiarazione ONU 2008 su diritti umani, orientamento sessuale e identità di genere,<sup>32</sup> ma è il caso di fare in proposito qualche annotazione critica, perché si tratta di un documento non adottato dall'Assemblea generale: la Dichiarazione era stata sottoscritta da 66 Paesi (tra cui l'Italia) ma aveva registrato una netta opposizione da parte di 59 Stati, prevalentemente su iniziativa della Lega araba. Si può inoltre ricordare che la Santa Sede osservò all'epoca che «la formulazione di questa Dichiarazione va ben al di là dell'intento sopra indicato e da essa condiviso. In particolare, le categorie "orientamento sessuale" e "identità di genere", usate nel testo, non trovano riconoscimento o chiara e condivisa definizione nella legislazione internazionale. Se esse dovessero essere prese in considerazione nella proclamazione e nella traduzione in pratica di diritti fondamentali, sarebbero causa di una seria incertezza giuridica, come pure verrebbero a minare la capacità degli Stati alla partecipazione a e alla messa in atto di nuove o già esistenti convenzioni e standard sui diritti umani».<sup>33</sup>

E veniamo alle applicazioni al mondo specifico della scuola. Tutti ricordiamo la cosiddetta legge sulla "buona scuola", la legge 107 del 2015, il cui comma 16 conteneva alcune espressioni che all'epoca suscitarono un certo allarme. Diceva quel testo: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119 [prevenzione e contrasto alla violenza di genere] ...».<sup>34</sup> Questo comma provocò parecchie preoccupazioni, essendo stato letto come uno strumento per introdurre nelle scuole l'ideologia *gender*. Di fatto esso è stato usato anche in questa direzione ma finora con scarso successo, visto che su queste tematiche (trattandosi di iniziative extracurricolari) occorre otte-

---

politiche e azioni, l'Unione mira a combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale". *L'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere* definisce l'"intersezionalità" come uno "strumento analitico per studiare, comprendere e rispondere ai modi in cui sesso e genere si intersecano con altre caratteristiche/identità personali e i modi in cui tali intersezioni contribuiscono a determinare esperienze di discriminazione specifiche". Questa definizione si applica allo stesso modo a qualsiasi forma di discriminazione».

<sup>32</sup> *Dichiarazione sui diritti umani, orientamento sessuale e identità di genere*, presentata all'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 18 dicembre 2008.

<sup>33</sup> *Dichiarazione della Santa Sede*, in occasione della 63ª sessione dell'Assemblea generale dell'ONU sulla "Dichiarazione su diritti umani, orientamento sessuale e identità di genere", 18 dicembre 2008, in [https://www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/2008/documents/rc\\_seg-st\\_20081218\\_statement-sexual-orientation\\_it.html](https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/2008/documents/rc_seg-st_20081218_statement-sexual-orientation_it.html).

<sup>34</sup> Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 162 del 15 luglio 2015, art. 1, c. 16.

nere preventivamente l'approvazione degli interessati o dei loro genitori, se minorenni.

Da un diverso punto di vista possiamo ricordare che nell'ultimo contratto della scuola<sup>35</sup> è stato inserito l'articolo 21 a tutela dei lavoratori che hanno intrapreso una transizione di genere, assicurando loro una c.d. identità *alias* (cioè l'uso della nuova identità prescelta), ma solo in alcune circostanze. Il medesimo CCNL (Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro) riconosce alle unioni civili tra persone dello stesso sesso gli stessi diritti previsti per il matrimonio (art. 18) e, ovviamente, tutela con particolari benefici le donne vittime di violenza (art. 17).

Non esistono invece disposizioni ufficiali per applicare la carriera *alias* agli studenti. Si registrano solo iniziative di singole scuole che hanno voluto introdurre tutele di questo genere evidentemente sulla base di sollecitazioni interne o locali.

Su tutta la materia sembra ovviamente necessario che gli insegnanti si procurino un'informazione ampia e precisa e una formazione costante e aggiornata per poter intervenire con competenza e correttezza nei casi in cui si dovessero porre problemi all'interno delle proprie classi o delle proprie scuole. Per concludere, provo a suggerire delle brevi raccomandazioni generali, valide soprattutto per gli insegnanti di religione cattolica, che si possono trovare particolarmente esposti sulla materia.

1. Evitare di rispondere a prese di posizione ideologiche con un atteggiamento altrettanto ideologico. La diffusione di casi di omosessualità e transessualità costituisce sicuramente una provocazione per la cultura di molti, ma va ricordato in ogni caso il rispetto sempre dovuto alla persona, a prescindere dalla sua identità sessuale.
2. Ricordare sempre la responsabilità educativa di ogni docente, valutando con attenzione ed equilibrio le conseguenze che ogni dichiarazione, atteggiamento o presa di posizione può avere in primo luogo sugli alunni e in secondo luogo sugli adulti con cui si è in relazione (genitori e colleghi).
3. Le rivendicazioni avanzate dai sostenitori della cosiddetta cultura *gender* devono sempre essere ricondotte all'ordinamento giuridico vigente, che almeno per ora è quello sommariamente ripercorso. I concetti di uguaglianza, libertà e discriminazione vanno interpretati correttamente, distinguendo accuratamente le aspirazioni personali (legittime ma sempre discutibili) dai diritti (da tutelare sempre, se autentici). Soprattutto tra i diritti vanno distinti i diritti umani da quelli civili, senza trasformare gli uni negli altri.

<sup>35</sup> Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del comparto Istruzione e Ricerca. Periodo 2019-2021, firmato il 18 gennaio 2024.

4. Le iniziative di cui al citato comma 16 sono sempre attività complementari cui gli studenti devono poter aderire liberamente. I genitori devono poter conoscere i contenuti delle attività, gli esperti che intervengono e la loro appartenenza ideale, per poter decidere di conseguenza se autorizzare la partecipazione dei propri figli. Tutte queste iniziative devono essere discusse e approvate negli organi collegiali di istituto, dove è sempre possibile far valere le proprie posizioni, purché sostenute da dati e informazioni precise.

# IDENTITÀ SESSUALE E IDENTITÀ DI GENERE: DI COSA STIAMO PARLANDO

## SEXUAL IDENTITY AND GENDER IDENTITY: WHAT ARE WE TALKING ABOUT

▪ Assunta Morresi<sup>1</sup>

*Come avviene dal punto di vista medico la transizione di genere? Qual è il protocollo previsto in Italia? Possiamo fare un confronto con altri Paesi europei?*

Rispetto all'intervento della prof.ssa Susy Zanardo, vorrei sottolineare che tutto ciò che riguarda l'orientamento sessuale è relativo al comportamento personale e non alla concretezza biologica del corpo sessuato, che invece viene coinvolto quando si affronta la questione dell'identità di genere, dove il "genere" è definito come la percezione di sé rispetto al sesso di nascita, e non si limita al maschile/femminile, ma può essere anche altro. Orientamento sessuale e identità di genere sono quindi due ambiti radicalmente diversi. L'obiettivo dei sostenitori dell'affermazione dell'identità di genere è quello di smontare il binarismo sessuale, la differenza sessuale fra maschi e femmine, la differenza dei corpi sessuati. Non dobbiamo considerarlo un complotto: è un disegno, un progetto finalizzato a dire che sono connaturate alla specie umana le identità non binarie, oltre al maschile e il femminile. In altre parole, si vuole affermare che il sesso, maschile e femminile, non è costitutivo degli esseri umani, ma è una caratteristica che può essere modulata, cambiata.

Chiaramente, invece, è impossibile cambiare sesso. Siamo tutti geneticamente XX o XY, in tutte le nostre cellule: noi possiamo intervenire per modificare l'aspetto esteriore, anche chirurgicamente, ma dal punto di vista genetico non cambieremo mai.

Per smontare il binarismo sessuale maschile/femminile, per dire che il sesso binario non è costitutivo della specie umana, si introduce l'idea della transizione di genere, anziché di sesso. La transizione sessuale resta all'interno di un modello binario maschile/femminile, mentre la transizione

<sup>1</sup> È professoressa associata di Chimica Fisica presso il Dipartimento di Chimica, Biologia e Biotecnologie dell'Università degli Studi di Perugia. Dal 2006 è membro del Comitato Nazionale per la Bioetica.

di genere riguarda le transizioni fra possibili identità di genere, all'interno di uno spettro di identità di genere: maschi e femmine sono agli estremi di questo spettro, in mezzo ci sono tante possibilità non identificabili col maschio e la femmina. Con questa prospettiva, negli Anni Novanta si è introdotto un protocollo, chiamato "protocollo olandese" che, sostanzialmente consente di anticipare la transizione di genere in età inferiore ai 18 anni, ma che invece viene presentato come un'opportunità per i minori che hanno un'incongruenza di genere, o meglio, una "disforia di genere": un modo per guadagnare tempo e per esplorare la propria identità.

La disforia di genere sta a indicare una sofferenza - un *distress* in inglese - per il fatto di non sentirsi allineati rispetto al proprio corpo sessuato, quindi al sesso riconosciuto alla nascita.

Il protocollo olandese introduce i bloccanti della pubertà. Quando sta per arrivare la pubertà è possibile bloccarla con dei medicinali. In Italia, il più utilizzato per questo è la *triptorelina*, ma non è l'unico. Quando la pubertà insorge in modo patologico, cioè per via di malattie che portano a disfunzioni (ad esempio, quando viene il ciclo mestruale a una bambina di 6 anni), è necessario intervenire per bloccarla: una pubertà, che però, ripeto, è patologica, la disforia non c'entra. I farmaci usati per il blocco della pubertà patologica sono sperimentati, e quindi testati e adeguati, per questo scopo e anche per altre indicazioni, per esempio per alcuni tipi di cancro.

Il protocollo olandese prevede invece di usare questo farmaco per bloccare la pubertà fisiologica: cioè, quando un ragazzo o una ragazza si trova in uno stadio di *Tanner 2*, in media intorno all'età di 12 anni, quando lo sviluppo fisico sta avendo un decorso fisiologico.

Come detto, il blocco della pubertà fisiologica si giustifica con la presenza di disforia di genere, cioè di una sofferenza: lo scopo dichiarato è quello di prendere tempo per esplorare meglio la propria identità di genere, evitando di prendere decisioni affrettate. Ora, se questo fosse l'obiettivo, già emerge un *bias*, un problema proprio del metodo: come faccio a sapere, a confrontare la mia esperienza, il mio vissuto, i miei sentimenti, rispetto al mio essere maschio o femmina, se blocco la pubertà, cioè se blocco proprio quel processo che mi fa arrivare alla maturità sessuale: con che cosa mi confronto? Con le mie idee, con il mio immaginario, e non con la concretezza del mio corpo sessuato!

E questo, a mio avviso, molto sinteticamente, è l'errore di base intrinseco al metodo.

Il protocollo olandese prevede quindi che, in presenza di disforia di genere, più o meno a 12 anni, vengano somministrati i bloccanti, che possono essere dati fino ai 16 anni. Quindi il corpo resta fermo dal punto di vista biologico, dei processi ormonali e, a 16 anni, se persiste questa disforia, si possono prescrivere gli ormoni *cross sex*, cioè gli ormoni mascolinizanti, quindi il testosterone, o femminilizzanti, per esempio gli estrogeni; suc-

cessivamente, dai 18 anni, si può procedere anche con l'intervento chirurgico, più o meno invasivo a seconda della percezione del genere a cui si sente di appartenere e a seconda del benessere che si raggiunge rispetto a degli interventi parziali o totali. Il protocollo olandese, infatti, viene definito anche "12-16-18", indicando le età intorno alle quali si possono effettuare questi tre interventi.

La letteratura scientifica dimostra che, il 95-98% di tutti coloro che hanno intrapreso la strada dei bloccanti, raggiunti i 16 anni, ha continuato con gli ormoni *cross sex* e, diventato maggiorenne, ha deciso anche per l'intervento chirurgico. Di fatto, allora, con i bloccanti si inizia un percorso di transizione di genere. È uno dei pochi dati consolidati della letteratura scientifica in questo ambito. Quindi il protocollo olandese equivale a una transizione di genere in minore età, e sottolineo di genere, perché non è una transizione sessuale da maschio a femmina o da femmina a maschio. Si comincia come maschio o come femmina e poi si continua anche verso le cosiddette identità non binarie.

Ma che cosa è successo poi in questi anni? Con il tempo, è emerso che non ci sono evidenze scientifiche robuste a supporto di questo trattamento. In altre parole, la domanda è: ma i minori trattati in questo modo, risolvono la loro sofferenza, o permangono in questo stato di "disforia di genere"? A questo quesito, non è stata data risposta, semplicemente perché non ci sono sperimentazioni adeguate che lo hanno verificato secondo i criteri scientifici riconosciuti dalle autorità di farmacovigilanza.

È certo che il farmaco blocca la pubertà. Nel caso in esame, però, la sua finalità non è solo quella, bensì eliminare (o almeno attenuare) la disforia di genere, cioè la sofferenza legata a questo non allineamento della percezione di sé, rispetto al proprio corpo. Ma non ci sono studi che lo dimostrino.

Molto brutalmente, possiamo dire che di tutta la letteratura scientifica - e ce n'è tanta - non c'è un solo articolo così rigoroso da poter superare il vaglio degli enti di farmacovigilanza per avere l'autorizzazione al commercio dei bloccanti per questa indicazione: cioè la *triptorelina* è autorizzata al commercio per il blocco della pubertà patologica e per altre indicazioni mediche, compresi alcuni tipi di cancro, ma non per il blocco della pubertà fisiologica ai fini di disforia di genere. Per questa indicazione, la *triptorelina* è un farmaco somministrato in modalità cosiddetta *off label*, perché non ci sono sperimentazioni adeguate.

Dagli Anni Novanta ad oggi, con la diffusione di questo protocollo che cosa è accaduto? Sono molte le problematiche - che non tratto -, che fanno emergere tanti dubbi dal punto di vista medico: dai problemi di densità delle ossa allo sviluppo neurologico. Rispetto a quest'ultimo, ricordiamo che la mente e il corpo non sono due entità separate. Lo sviluppo ormonale è connesso anche allo sviluppo cognitivo ed emotivo, a tutto quello che è la persona, perché noi siamo una persona intera, non siamo pezzi di corpo e anima messi insieme.

Il fatto più eclatante, comunque, è accaduto in Gran Bretagna, con la Clinica *Tavistock*, ma prima ancora in Svezia.

Qualche anno fa, la televisione pubblica svedese ha dedicato a questo tema alcune indagini giornalistiche, che sono confluite in una serie di puntate televisive dal titolo: *Trans train*, che ancora oggi è possibile vedere su YouTube con i sottotitoli in inglese.<sup>2</sup> Con queste trasmissioni è stato evidenziato un nuovo fenomeno: i *detransitioners*, cioè ragazzi e ragazze che hanno intrapreso la transizione da adolescenti e che poi, dopo alcuni anni, si sono resi conto che il loro problema, la fonte del loro disagio, non era la disforia di genere, ma altro. Nel tempo, inoltre, è emerso sempre di più il peso della comorbilità: fra queste persone che soffrono di disforia di genere - in percentuali abbastanza elevate -, alcune hanno diagnosi di disturbi dello spettro autistico, o comunque legati alla salute mentale e anche all'alimentazione. La domanda che ne segue è: la disforia di genere è una causa o è l'effetto di questi disturbi? Si sta sempre più facendo strada l'idea che la disforia di genere sia "uno" dei sintomi di un malessere più ampio, legato all'identità di sé.

Il fenomeno in Svezia è emerso pubblicamente con questa trasmissione, che lo ha trattato come un caso di malasanità. A questo riguardo, sono molto significative le interviste a diversi *detransitioners*, che hanno testimoniato la propria drammatica esperienza di transizione di genere.

E, ancora grazie anche a questa indagine giornalistica, in Svezia è stata bloccata una legge di proposta governativa, che chiedeva di ammettere agli interventi chirurgici per la transizione di genere i minori di 15 anni senza autorizzazione dei genitori. Successivamente, sempre in Svezia, il *Karolinska Institute* - un grande centro di ricerca e cura - ha intrapreso una revisione scientifica della letteratura in merito al protocollo olandese: ne sono risultate delle Linee guida nazionali, nelle quali si raccomanda di somministrare i bloccanti della pubertà solamente all'interno di sperimentazioni cliniche controllate. Il che non significa - va chiarito - andare a cercare i ragazzi per proporre i bloccanti, ma che questi si possono somministrare solo in presenza di condizioni ben determinate, e che tutto è sotto il controllo di comitati etici.

In Gran Bretagna la "frenata" sui bloccanti è stata ancora più forte. Una ragazza *detransitioner*, Keira Bell, ha fatto causa al servizio di identità di genere della Clinica *Tavistock*, l'unico ospedale pubblico autorizzato in Gran Bretagna per trattare problemi di identità di genere per minori, in quanto tutti i preadolescenti con problemi di disforia di genere, o comunque connessi all'identità di genere, venivano indirizzati a questo centro pubblico. Molto sinteticamente, Keira Bell ha fatto causa alla Clinica sostenendo che, quando aveva dato il proprio consenso informato al

<sup>2</sup> Cf *Sweden's U-Turn on Trans Kids: The Trans Train*, in [https://www.youtube.com/watch?v=MVEZ-7gELcgY&list=PLlzZcJ\\_wPqCUTVOyMitdezb95YqCi2ZZZ](https://www.youtube.com/watch?v=MVEZ-7gELcgY&list=PLlzZcJ_wPqCUTVOyMitdezb95YqCi2ZZZ).

trattamento, non era consapevole di cosa significasse e cosa comportasse una transizione di genere.

In prima istanza, Keira Bell ha vinto. Secondo la sentenza di primo grado, per valutare l'attendibilità del consenso informato del minore, era necessario il pronunciamento di un giudice. Successivamente, in seguito al ricorso della Clinica stessa, la prima sentenza è stata parzialmente rivista: per valutare l'attendibilità del consenso, ora è sufficiente il parere di un medico, che però si assume tutta la responsabilità della decisione. Nel frattempo, è iniziata una indagine sull'attività del servizio identità di genere della Clinica *Tavistock*, che ha portato alla sua chiusura.

È stata quindi costituita una Commissione pubblica indipendente, la *Commissione Cass* (da Hilary Cass, la pediatra che l'ha presieduta, un'autorità indiscussa nel suo settore) per valutare i servizi per l'identità di genere presenti nel Regno Unito.

La *Commissione Cass* ha lavorato quattro anni, al termine dei quali ha prodotto un report corposo - circa 400 pagine - in base al quale il Servizio Sanitario britannico sta ridisegnando i percorsi per disturbi di identità di genere.<sup>3</sup> La somministrazione dei bloccanti per disforia di genere per ora non è possibile e in futuro lo sarà solo all'interno di sperimentazioni cliniche controllate.

Per quanto riguarda l'Italia, dal 2019 è possibile prescrivere gratuitamente la *triptorelina* con indicazione di disforia di genere, a seguito di un parere del Comitato Nazionale per la Bioetica - approvato con un solo voto contrario, il mio - che ha indicato le condizioni per questo tipo di prescrizione.

L'*Agenzia Italiana del Farmaco* (AIFA) ha autorizzato la rimborsabilità, quindi, in modalità *off label*, cioè in assenza di sperimentazione dedicata alla disforia di genere per minori.

Non ci sono centri per questo trattamento indicati a livello nazionale dal servizio pubblico, come era il caso del Regno Unito con il servizio identità di genere della Clinica *Tavistock*, e non ci sono linee guida.

Non si conoscono neppure i numeri, cioè quanti siano i minori in trattamento o che sono già stati "trattati". È plausibile stimare che siano nell'ordine di grandezza del centinaio, ma stiamo parlando di ordine di grandezza. A prescindere, però, dai numeri assoluti, la diffusione di questo protocollo è stata funzionale a "sdoganare" a livello culturale la transizione fra i minori, dal punto di vista cioè della possibilità di farlo. Ricordiamo che gli ormoni *cross sex*, successivi ai bloccanti, hanno di per sé conseguenze parzialmente, ma pesantemente, irreversibili. Personalmente, ritengo che

<sup>3</sup> Cf THE CASS REVIEW, *Independent Review of Gender Identity Services for Children and Young People. Final Report* (December 2024), in <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/uk-gwa/20250310143933/https://cass.independent-review.uk/home/publications/final-report/>.

una transizione di genere fra i minori non dovrebbe mai avvenire, perché a quell'età non si è pienamente consapevoli della portata e delle conseguenze, tendenzialmente irreversibili, di questi trattamenti.

È indispensabile certo curare tutte le sofferenze, prendersene carico, farsene partecipi e offrire il meglio di quel che è disponibile dal punto di vista scientifico e clinico: ma questo, non significa necessariamente intervenire in maniera irreversibile su un corpo che si sta sviluppando.

Un esempio: è emerso che molti preadolescenti con disforia di genere, che sentono di essere nati "nel corpo sbagliato", si rendono conto poi di essere attratti da persone del loro stesso sesso e non di avere problemi di identità di genere. Se non lasciamo sviluppare i ragazzi, corriamo il rischio, permettetemi il termine, di "trattare" i minori omosessuali indirizzandoli verso una transizione di genere. Un rischio talmente concreto ed elevato che, ad esempio, Cristina Gramellini, presidente dell'Associazione Nazionale ArciLesbica,<sup>4</sup> è contraria al blocco puberale, così come lo sono molte persone che hanno fatto la transizione sessuale in età adulta, com'è consentito attualmente dalla legge in Italia.

Infine, vorrei sottolineare che forme di disagio mentale si manifestano maggiormente tra le preadolescenti. In particolare, la disforia di genere fra i minori è per il 75% a carico delle femmine; la percentuale si rovescia però nell'età adulta, con la maggioranza fra gli uomini.

■ *Chi autorizza la transizione di genere: c'è un centro specializzato? Ci sono delle linee guida?*

L'unico documento del Servizio Sanitario Nazionale a questo riguardo è la determina AIFA che ha stabilito la rimborsabilità dei bloccanti *off label*, dove vengono indicate le condizioni per la prescrizione. In questo, dovrebbe essere coinvolta un'équipe multidisciplinare, con professionalità specifiche.

Ci sono dei centri, soprattutto all'interno di alcuni Policlinici o comunque grandi ospedali, dove vengono somministrati questi trattamenti per iniziativa delle strutture sanitarie stesse, e non perché il Ministero della Sanità li ha indicati espressamente come centri di riferimento a livello nazionale (come è invece accaduto in Gran Bretagna). Preciso, inoltre, che l'Inghilterra è tornata indietro rispetto alla decisione di dedicare un centro specializzato per disturbi di identità di genere: è emerso infatti che, focalizzandosi sulla diagnosi di disforia di genere come diagnosi centrale, si rischia di perdere di vista il quadro generale della condizione di ciascun minore. È invece importante che sia la persona nella sua interezza, globalmente, a essere presa in carico, in un approccio olistico. Il Comitato Nazionale per la Bioetica si è pronunciato in due occasioni su questo ar-

<sup>4</sup> Cf ASSOCIAZIONE NAZIONALE ARCILESBICHE, in <http://www.arcilesbica.it/>.

gomento: nel 2018, con il parere "In merito alla richiesta di AIFA sull'eticità dell'uso del farmaco triptorelina per il trattamento di adolescenti con disforia di genere"<sup>5</sup> e nel 2024, con la "Risposta al quesito del Ministero della Salute sull'utilizzo della Triptorelina nel caso di diagnosi di disforia di genere".<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Cf COMITATO NAZIONALE DI BIOETICA - PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *In merito alla richiesta di AIFA sulla eticità dell'uso del farmaco triptorelina per il trattamento di adolescenti con disforia di genere (DG)* (13 luglio 2018), in <https://bioetica.governo.it/it/documenti/pareri/in-merito-alla-richiesta-di-aifa-sulla-eticit%C3%A0-dell-uso-del-farmaco-triptorelina-per-il-trattamento-di-adolescenti-con-disforia-di-genere-dg/>.

<sup>6</sup> Cf COMITATO NAZIONALE DI BIOETICA - PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Risposta al quesito del Ministero della Salute sull'utilizzo della triptorelina nel caso di diagnosi di "disforia di genere"* (22 novembre 2024), in <https://bioetica.governo.it/it/documenti/pareri/in-merito-alla-richiesta-di-aifa-sulla-eticit%C3%A0-dell-uso-del-farmaco-triptorelina-per-il-trattamento-di-adolescenti-con-disforia-di-genere-dg/>.

# IDENTITÀ DI GENERE: PROSPETTIVE PSICOLOGICHE

## GENDER IDENTITY: PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES

- Mariolina Ceriotti Migliarese<sup>1</sup>

*L'identità umana è sempre identità sessuata. Ma il corpo sessuato da solo non definisce l'identità di una persona. L'identità sessuale è un percorso che parte da un dato biologico, ma che evolve attraverso un percorso complesso. Può descriverci questa storia complessa?*

La vita umana si snoda sempre tra due poli: quello dell'identità e quello della relazione. Nasciamo da una relazione (quella tra i nostri genitori) e ci formiamo per nove mesi immersi in una relazione (la simbiosi mamma/bambino). La nascita segna il momento di un distacco, ma insieme l'inizio del percorso verso noi stessi: dobbiamo imparare a dire "io" e a dare a questo "io" una forma sempre più definita e personale, e nello stesso tempo dobbiamo imparare anche che cos'è una relazione. È necessario un percorso che, dal modello simbiotico (l'altro che mi contiene, l'assenza di bisogni, l'assenza della necessità di chiedere e dell'esperienza della solitudine) ci conduca verso la capacità di essere in due e di confrontarci con l'altro. Dobbiamo passare attraverso l'esperienza dell'insufficienza e del bisogno, e imparare che essere in relazione significa accettare un io e un Tu ugualmente legittimi, completi e insieme limitati.

È la grande avventura dei rapporti umani: abbiamo bisogno di imparare un linguaggio per dare nome ai nostri desideri, ma anche un linguaggio che ci permetta di comprendere l'altro e di farci comprendere, di chiedere per poter ottenere, di scambiare i nostri doni con i doni dell'altro e di allinearci su obiettivi condivisi.

<sup>1</sup> È medico, neuropsichiatra infantile e psicoterapeuta. Vive a Milano dove lavora in un servizio territoriale di neuropsichiatria infantile ed esercita attività privata come psicoterapeuta per adulti e coppie. Da molto anni si occupa, attraverso articoli e conferenze, di formazione su tematiche inerenti la famiglia. Dal maggio 2023, su nomina del Ministro per la Famiglia e le Pari Opportunità, è membro dell'Osservatorio Nazionale sull'infanzia e sull'adolescenza; ed è anche, su nomina di papa Francesco, consultore del Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita.

Di questo percorso lungo e complesso, che porta all'assunzione di sé e allo sviluppo di competenze relazionali, fa parte anche dare un nome alla nostra identità sessuale e prendere posizione sul modo in cui questa importante specificazione del nostro essere si declinerà nella nostra vita di relazione.

L'identità umana è sempre un'identità sessuata. Ma se dal punto di vista biologico tutti nasciamo secondo due specificazioni definite (il maschile o il femminile), il corpo sessuato da solo non definisce l'identità della persona. L'identità sessuale, infatti, è frutto di un percorso che parte dal dato biologico, ma che passa attraverso una storia complessa di identificazioni e di rispecchiamenti. È una vicenda che coinvolge il corpo (proprio e dell'altro), il linguaggio, le relazioni, ma anche il contesto culturale nel quale siamo immersi, e che ci orienta sul valore e sul significato della nostra identità e sul ruolo sociale da interpretare in relazione ad essa.

Dal momento della scoperta della differenza sessuale alla piena assunzione della propria identità e del proprio ruolo sociale è necessario affrontare molte sfide. La prospettiva che qui mi interessa è proprio la prospettiva evolutiva del lungo processo di "sessuazione", che è un processo sempre soggettivo, non omologabile e legato alla storia personale, ma che allo stesso tempo attraversa alcune tappe ben riconoscibili e dunque ci permette anche di riflettere sulle nostre responsabilità educative.

## La scoperta della differenza sessuale

Tra i 18 e i 24 mesi circa il bambino, che ha acquisito con sicurezza la stazione eretta, raggiunge anche una maturazione del sistema nervoso periferico, che gli permette di controllare in modo volontario la muscolatura anale e vescicale. Il suo desiderio di soddisfare le aspettative degli adulti e di ottenere da loro amore e riconoscimento, lo spingono a cercare di raggiungere il controllo degli sfinteri, e questo comporta un forte investimento e una particolare attenzione all'area genitale.

Tra i due e i tre anni, inoltre, anche il linguaggio si sviluppa in modo particolarmente significativo, e questo permette al bambino di dare un nome alle cose e di fare/farsi domande sul significato di ciò che osserva e che sperimenta. È proprio in questa fase che il bambino scopre che il mondo si divide in due differenti "categorie logiche": le persone che hanno il pene e quelle che non ce l'hanno.

Per capire come il bambino legge questa fondamentale scoperta, è importante sapere che il pensiero infantile presenta differenze significative dal pensiero adulto: differenze che sono qualitative e non semplicemente quantitative.

Il pensiero infantile è un pensiero concreto, realistico, che nasce dall'esperienza; è inoltre un pensiero ego-centrico, cioè centrato su di sé e in-

capace di vedere le cose nella prospettiva dell'altro. Il bambino non è in grado di immaginare ciò di cui non può fare esperienza. Per questo motivo, la sessualità adulta è per il bambino una realtà misteriosa e difficile da interpretare: la sua sessualità è pre-genitale, legata ad un'esperienza del piacere, molto diversa dal piacere genitale adulto.

Inoltre, per il bambino è difficile immaginare che ci sia un organo sessuale diverso dal suo, perché per il suo pensiero concreto ciò che non si vede non esiste, così come non esiste ciò che non ha un nome. La sua prima percezione sul sesso è dunque quella di "presenza/assenza". Questa scoperta apre molti interrogativi e comporta una percezione del sé corporeo ed emozioni differenti nel maschio e nella femmina; il maschio che "ha" è orgoglioso di ciò che ha, ma è anche spaventato di poterlo perdere, proprio perché ha scoperto che qualcun altro non ce l'ha (... *alle bambine crescerà prima o poi, o forse è piccolo piccolo e non si vede, oppure glielo hanno tagliato...*). Come dice la psicoanalista Françoise Dolto, il maschio scopre «l'inquietante nudità della bambina». Ma la scoperta della differenza inquieta anche la bambina stessa, che si percepisce inizialmente come "mancante" nei confronti del maschio.

Per conoscere la realtà e orientarsi in essa, il bambino non è in grado di utilizzare un pensiero complesso, e si appoggia perciò molto sulle differenze e sugli opposti: le persone sono buone o cattive, amiche o nemiche; una cosa è bella o brutta, giusta o sbagliata. Far convivere tra loro gli opposti e comprendere le sfumature sono competenze che richiedono una successiva maturazione del pensiero.

Per questo motivo, nei primi anni di vita, il bambino è molto interessato a suddividere le persone nelle due categorie ben definite di maschile e femminile, e lo fa cercando indizi di questa appartenenza in ciò che noi come adulti chiamiamo giustamente degli "stereotipi": lunghezza dei capelli, tipo di abbigliamento, giochi o colori preferiti. Ciò che per noi rappresenta uno stereotipo, è invece per il bambino un elemento che facilita l'orientamento nel mondo delle relazioni, e non dovrebbe perciò destare nell'adulto alcuna particolare preoccupazione. In questo senso, credo, ad esempio, che sia importante lasciare i bambini liberi di scegliere come giocare e quali giochi scegliere (le pistole, le macchinine, la cucina, le bambole, il pallone...) senza temere che il tipo di gioco comporterà nella crescita la comparsa di immagini stereotipate di ruolo.

## Le identificazioni

Il modo in cui la prima percezione della differenza si inserisce nella lettura del sé sessuato è legato a come il mondo degli adulti accoglie la specificazione sessuale del bambino. L'identità non si struttura mai nel vuoto, e ognuno di noi ha bisogno di qualcuno che gli faccia da specchio, rimandandogli un'immagine di sé e confermandogli il suo valore.

Il sesso di un figlio è sempre collocato in una storia relazionale, nella quale l'essere maschio o femmina ha il proprio significato; tutti noi percepiamo, infatti, in modo istintivo che la relazione con il figlio sarà differente anche in rapporto al suo sesso biologico.

Il bambino che scopre la differenza scopre anche la somiglianza: "Sono maschio (ho il pene) come papà, sono femmina (non ho il pene) come la mamma".

Siamo simili a uno dei genitori e differenti dall'altro, e questo essere simili o differenti si colora di emozioni diverse, che dipendono dal contesto relazionale.

Il bambino non è solo davanti a se stesso, ma osserva gli adulti e insieme incontra il loro sguardo su di sé: uno sguardo che apprezza/stima/accoglie con piacere il suo essere maschio/femmina, o al contrario ne è deluso o lo teme (*È bello essere come mamma o è deludente ciò che io sono? È una cosa che fa contenti la mamma e il papà? La mamma ama i maschi oppure la mamma è in difficoltà con il maschile? Il papà apprezza il femminile? Lo rispetta?*).

La scoperta della differenza e quella della propria appartenenza a un sesso avvengono nel contesto di una storia, che è sempre una storia relazionale (*quel* figlio in *quel* momento in *quella* coppia, in *quella* relazione), ricca di implicazioni complesse che lasciano una traccia indelebile nell'inconscio.

Una prima, importante ferita sul percorso dell'identificazione sessuale si pone spesso proprio in questa prima fase, se e quando per il bambino identificarsi con il genitore dello stesso sesso incontra un ostacolo troppo grande: una madre svilita o maltrattata, un padre prepotente o abusante verso la madre o il figlio, o al contrario un padre svilito o una madre anaffettiva, comportano l'assenza di figure di riferimento del proprio sesso nelle quali identificarsi, e costituiscono in molti casi l'origine di un disagio della propria identità.

## L'orientamento verso l'oggetto

A questa fase che fonda le prime identificazioni sessuali, si intrecciano le vicende che costruiscono progressivamente l'orientamento verso l'oggetto.

Il percorso maschile e femminile si fanno qui molto diversi.

Il piccolo maschio si scontra con un compito specifico: diventare uomo significa infatti in primo luogo rinunciare a essere come il suo primo oggetto d'amore, la madre, accettando una differenza che, più che per la bambina, ha il sapore difficile della separazione definitiva. Essere un maschio implica accettare di essere differenti dalla madre, e porsi in una categoria «altra», quella del padre, per inoltrarsi nel mondo maschile. Per fare questo è necessario fissare progressivamente dei confini psico-fisici nei

confronti della madre stessa, perché la differenza implica sempre anche distanza e separazione.

In questo delicato passaggio, si scontrano nel bambino due impulsi contraddittori: da un lato il desiderio di rimanere nell'orbita della madre, per la paura della separazione da lei e della perdita del benessere che deriva dalla vicinanza fusionale; dall'altro il desiderio evolutivo, che nasce dalla spinta naturale verso la crescita e verso lo sviluppo di un sé autonomo e differenziato. Si tratta di un primo, importante scoglio sul percorso della crescita, e il suo superamento positivo è molto importante per dare inizio alla conquista di quella competenza cruciale che è la capacità maschile di «stare solo».

Si tratta di un passaggio difficile, perché implica un'uscita dalla simbiosi con la madre molto più decisa e definitiva di quello che è richiesto alla femmina. Nell'essere figlia e nella potenzialità del diventare madre, la donna non ha bisogno di abbandonare la propria madre in modo così definitivo: il suo contatto psichico con la sua immagine, buona o cattiva che sia, non si interrompe mai, perché il processo di identificazione costituisce la fonte di una continuità dell'esperienza.

Il maschio, invece, deve rinunciare totalmente alla madre e non può portarla con sé, se non come nostalgia. Non si tratta, infatti, solo di rinunciare al rapporto infantile con la madre reale, dalla quale deve imparare a prendere progressivamente la distanza, ma di rinunciare anche e soprattutto alla fantasia inconscia onnipotente di ricongiungersi con lei attraverso l'incontro con un'altra donna.

L'incontro maturo con un femminile diverso da quello della madre richiede che il maschio acquisisca la capacità adulta di «stare solo»: solo così potrà accogliere il femminile di una donna concreta, con le sue caratteristiche, i suoi limiti e i suoi progetti; una persona "altra" da amare, e non qualcuno che ha il compito di rispondere ai suoi bisogni. Una persona diversa dall'immagine idealizzata, onnipotente e attrattiva che il bambino ha costruito della propria madre.

L'aiuto, necessario al figlio maschio per tollerare la presa di distanza dalla madre, arriva dal padre e/o da altre figure maschili supportive, perché l'accesso di un figlio al mondo degli uomini passa da altri uomini, così come per una figlia femmina l'accesso al mondo delle donne passa da altre donne, che possano fornire modelli di identificazione.

Riconoscersi maschio o riconoscersi femmina non sono però sufficienti da soli per un altro fondamentale passaggio: quello che porta ad orientare la pulsione verso un oggetto di sesso differente. Anche se si tratta di una semplificazione, possiamo dire che se il genitore dello stesso sesso del bambino svolge la funzione fondamentale (anche se non esclusiva) di supporto alla sua identificazione sessuale, è il genitore dell'altro sesso che nell'infanzia supporta invece soprattutto l'orientamento verso l'oggetto d'amore.

## La preadolescenza

Uno snodo cruciale riguardo all'orientamento sessuale è quello della preadolescenza, età preziosa e vulnerabile nella quale emerge un nuovo interrogarsi sulla sessualità. Una domanda che, questa volta, riguarda in modo più chiaro il sé, sulla spinta delle nuove pulsioni determinate dallo sviluppo puberale.

Il periodo della preadolescenza è caratterizzato in modo particolare e specifico dal lavoro psicologico e mentale intorno al tema dell'appartenenza fisica, emotiva, psicologica e sociale al proprio sesso, ma rappresenta anche il momento in cui inizia a manifestarsi la domanda sul proprio orientamento sessuale.

Una delle caratteristiche di questa età (che corrisponde più o meno alla scuola secondaria superiore di I grado) è quella della tendenza dei ragazzi ad aggregarsi per sesso. I coetanei dello stesso sesso costituiscono, in questo periodo della vita, il principale centro di interesse e un fondamentale terreno di sperimentazione sia sul sé che sulla propria identità sociale.

Trovarsi insieme tra maschi o tra femmine rappresenta un modo per affrontare il tema cruciale della propria appartenenza sessuale, attraverso un confronto che permette di scoprirsi uguali/diversi dall'altro simile a sé: per questo motivo è frequente e tipica della fase anche la ricerca dell'amica o dell'amico "speciale", con cui stringere alleanza e fare un'esperienza speciale di rispecchiamento e di confronto.

Si tratta di una configurazione relazionale particolare, un legame forte ma di solito transitorio, che non verrà replicato con le stesse caratteristiche in nessun'altra fase della vita. Questo rapporto non ha ancora tutte le proprietà di una vera amicizia, perché l'altro/a rappresenta piuttosto una sorta di *alter-ego* del soggetto, spesso scelto con caratteristiche a lui complementari. È un legame intenso che ha spesso pretese di esclusività, e la sua funzione è quella di stabilire un ponte tra il mondo degli affetti noti dell'infanzia e il mondo ignoto che si apre davanti alla persona in crescita. Potremmo definirla una sorta di *funzione transazionale*: l'amico/a è un tramite efficace per poter affrontare in modo meno difficoltoso la separazione dagli affetti infantili.

L'amico/a costituisce anche un supporto per iniziare a capire qualcosa di sé, dei propri gusti, interessi e desideri. Per il/la preadolescente, confrontarsi con i pari dello stesso sesso costituisce una sorta di "laboratorio" intorno al tema dell'identità, che maschi e femmine giocano in modo diverso. Attraverso il parlare insieme (per le femmine) o il fare insieme (per i maschi) il preadolescente lavora in maniera molto attiva sul proprio sviluppo, esplorando tutte le tematiche interessanti per l'età: il sesso, ma anche il modo per piacere e piacersi, le prime emozioni, i primi innamoramenti, le prime pene, che possono così essere tollerate e forse anche un po' capite.

Per i maschi, l'amico può essere talvolta il partner con il quale esplorare sia lo spazio del mondo esterno che la novità della propria sessualità, anche attraverso la condivisione provvisoria di agiti come la visione di pornografia o la masturbazione.

Per il maschio, l'esplorazione sessuale può apparire più facile se avviene in alleanza con un altro maschio con cui condividere l'interesse per il sesso, evitando la complessità e la paura della relazione con le ragazze; il maschio può avere diversi motivi per temere di avvicinare il femminile: la naturale timidezza dell'età, la sensazione di insicurezza di sé e del proprio corpo, la paura del rifiuto. Non va sottovalutato poi il fatto che per molti maschi l'immagine sessuale della donna corrisponde oggi a quella vorace e spaventosa che emerge dalla pornografia, e che finisce per sovrapporsi a quella delle figure femminili che incontra.

Non è dunque raro in preadolescenza incontrare fenomeni di omo-affettività anche intensa, che possono oggi con facilità venire confusi dal ragazzo/a e dal suo contesto con un orientamento omosessuale definitivo. La loro intensità è spesso legata alla presenza di carenze affettive da parte del genitore dello stesso sesso, che non è stato (e non è) in grado di fornire un supporto sufficiente.

Prima di affrontare e apprezzare la differenza, sia il maschio che la femmina hanno bisogno, in primo luogo, di sentirsi sufficientemente sicuri riguardo alla propria identità sessuale e al suo valore. Se il supporto è stato insufficiente, la femmina continua a cercare in una figura femminile ciò che non è stato saturato dalla madre: una capacità di ascolto, attenzione, confidenza che il maschile non sa dare allo stesso modo. Anche le carenze di una donna e la sua delicatezza nell'approccio al corpo sono molto più rassicuranti e piacevoli del contatto così diverso con il maschile, soprattutto se questo avviene troppo precocemente, quando la ragazzina non è pronta per questo.

Anche per il maschio il confronto con la differenza femminile non è semplice, soprattutto se la carenza del supporto identificativo con il padre ha lasciato in lui la percezione di una mascolinità fragile. In questo caso, teme la sessualità femminile in modo particolare, e continua a desiderare l'attenzione e l'affetto di maschi che possiedano la forza che sembra mancargli.

Distinguere le esigenze omo-affettive da quelle omosessuali è molto importante per aiutare i ragazzi a trovare la risposta più autentica ai loro bisogni più profondi; l'aiuto migliore consiste in primo luogo nella competenza adulta ad aspettare, a rispettare i tempi della crescita, a tenere aperti spazi di riflessione. È importante però anche far lavorare i ragazzi sul tema dell'amicizia e sulla sua differenza dall'amore erotico, e favorire in loro la ricerca e lo sviluppo di vere amicizie con persone del proprio sesso, evitando una erotizzazione delle relazioni che confonde il desiderio di affetto con la pulsione sessuale.

**Oggi molti adolescenti si dichiarano fluidi, senza precisa identità sessuale. Siamo di fronte a un fenomeno nuovo?**

Un fenomeno di comparsa recente, e che inquieta fortemente gli adulti, è quello che potremmo definire la dichiarazione di “fluidità sessuale”. Molti preadolescenti, e soprattutto ragazzi/e nella prima adolescenza, dichiarano di non volersi definire in una precisa identità sessuale, ma di considerarsi “fluidi”, e cioè svincolati dal compito di definirsi. L’identità, da piacere di essere sé stessi per poter sviluppare a pieno i propri talenti, sembra essersi trasformata per una parte dei nostri figli in una limitazione e in un problema. Sono soprattutto le femmine a mostrare un disagio crescente, che esprimono con quella che viene chiamata *Disforia di Genere* (DG), e che include in sé configurazioni e problematiche molto diverse.

Secondo alcuni studi, i dati epidemiologici ci dicono che in Italia la DG si manifesta:<sup>2</sup> in infanzia, nel 2-3% dei minori; in adolescenza, tra 1 su 7.400 e 1 su 100 mila per i maschi e tra 1 su 30.400 e 1 su 400 mila per le femmine. Secondo una stima del 2022, le femmine si rivolgono ai centri specializzati per il 2,5%,1 punto di più dei maschi. La letteratura segnala però anche che «secondo dati prospettici, la disforia di genere tende a scomparire nel passaggio tra l’infanzia e l’adolescenza e rimane solo nel 12-27% circa dei casi».<sup>3</sup>

Ma cosa succede ai nostri figli? Perché tanta difficoltà ad accogliere con sufficiente serenità i cambiamenti che la pubertà manifesta?

La pubertà rappresenta l’uscita dall’infanzia con i suoi vissuti di perfezione e onnipotenza: accettare il corpo sessuato significa mettersi a confronto con il limite.

Come afferma il regista Emanuele Crialese in una sua toccante intervista, in cui racconta della sua condizione transessuale, «nell’adolescenza cambia tutto, diventa impossibile non essere espliciti, il pensiero magico finisce [...], il corpo diventa un limite, qualcosa che se ne va per i fatti propri e non si può più controllare, anche se si fa di tutto per».<sup>4</sup>

“Cambia tutto”. Ma qual è il significato di questo cambiamento? A quali prospettive apre? Qual è il messaggio veicolato dal corpo che la pubertà trasforma?

Sul piano di realtà, la pubertà segna un cambiamento definitivo del corpo perché apre alla possibilità di generare, apre al potere straordinario di dare la vita, ciascuno (maschio e femmina) con un contributo differente

<sup>2</sup> Cf BIGNAMINI Sofia - BUDAY Elena (a cura di), *Adolescenti fluidi. Percorsi evolutivi dell’identità di genere*, Milano, FrancoAngeli 2023.

<sup>3</sup> *Ivi* 19.

<sup>4</sup> GIORDANO Paolo, *Emanuele Crialese e la sua transizione: «I terapeuti volevano correggermi. Raffaella Carrà mi fece capire che non ero pazzo»*, in *Corriere.it* (22 settembre 2017), in [https://www.corriere.it/cultura/22\\_settembre\\_17/emanuele-crialese-sua-transizione-terapeuti-volevano-correggermi-raffaella-carra-mi-fece-capire-che-non-ero-pazzo-e-1a5a55e-35cd-11ed-a61e-565e993-94797.shtml](https://www.corriere.it/cultura/22_settembre_17/emanuele-crialese-sua-transizione-terapeuti-volevano-correggermi-raffaella-carra-mi-fece-capire-che-non-ero-pazzo-e-1a5a55e-35cd-11ed-a61e-565e993-94797.shtml).

e altrettanto cruciale. È un potere magnifico e terribile, un potere misterioso da comprendere, che viene messo nelle mani di bambini e bambine lontanissimi da questa realtà: bambine che hanno il menarca sempre più precocemente; maschi nei quali il sesso non viene mai associato alla generatività. Bambini a cui gli adulti non trasmettono che avere figli (quando sarà il momento) è una cosa bellissima che può rendere speciale la vita, e non una fastidiosa e pesante responsabilità.

Il passaggio puberale è stato privato oggi di qualsiasi valore simbolico, appiattito nei suoi reali significati; le parole per parlarne sono tutt'al più parole medicalizzate, che riguardano la tutela dal pericolo di malattie e gravidanze (anche la gravidanza, dunque è assimilata alla malattia).

La grandiosa portata del sesso è ridotta a gioco, divertimento, passatempo, e privata di ogni mistero; anche il suo valore di scambio personale e intimo tra due persone, che si scelgono per amarsi in modo esclusivo è andato smarrito.

In questo panorama, la crescita non sembra davvero una prospettiva entusiasmante.

È importante anche considerare che nella maggior parte dei casi, la DG nelle femmine non si esprime tanto in un vero desiderio di avere attributi maschili, quanto piuttosto nel rifiutare una femminilità cui vengono collegati stereotipi negativi, connessi soprattutto all'idea della subordinazione al maschio.

Per queste ragazze e per molti dei loro coetanei il maschile e il femminile hanno smesso di avere un significato e di rappresentare una differenza capace di portare ricchezza. L'ideale sembra essere un individuo neutro, pregenitale e non generativo, dedito a una sessualità ludica e nel migliore dei casi anche affettiva, ma fine a se stessa.

Io credo che sia giunto il momento, per noi adulti, di tornare a chiederci cosa pensiamo davvero dei codici fondamentali che definiscono la persona e la famiglia: cosa pensiamo del maschile, del femminile, della loro differenza, della loro specificità, del loro valore.

Solo così saremo legittimati a educare i nostri figli alla differenza e nella differenza, ben comprendendo che il loro sviluppo dall'essere maschi o femmine al diventare uomini o donne non accade da solo, ma ha bisogno oggi più che mai del nostro vigile e sempre rispettoso accompagnamento.

## Bibliografia di riferimento

BIGNAMINI Sofia - BUDAY Elena (a cura di), *Adolescenti fluidi. Percorsi evolutivi dell'identità di genere*, Milano, FrancoAngeli 2023.

FACCHINI Fiorenzo - LANDUZZI Carla (a cura di), *Adolescenza e disforia di genere. Aspetti giuridici, medici e socioantropologici*, Milano, FrancoAngeli 2023.

MAZZUCHELLI Francesca (a cura di), *La preadolescenza, passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, Milano, FrancoAngeli 2013.

PIETROPOLLI CHARMET Gustavo et alii, *Le ragazze sono cambiate. Le nuove adolescenti nel mondo reale e virtuale*, Milano, FrancoAngeli 2019.

Pubblicazioni di Mariolina Ceriotti Migliarese

*Alla ricerca di un'identità sessuale*, in CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Emergenze educative. 26° Rapporto sulla Scuola cattolica in Italia*, Brescia, Editrice Morcelliana Scholé 2024, 116-139.

*Padri e figli. I percorsi della paternità*, Milano, Edizioni Ares 2023.

*Perfetti imperfetti*, Milano, Edizioni Ares 2022.

*L'alfabeto degli affetti*, Milano, Edizioni Ares 2021.

*Risposami! Crisi e rinascita della coppia*, Milano, Edizioni Ares 2020.

*Maschi. Forza, eros, tenerezza*, Milano, Edizioni Ares 2017.

*Erotica & materna. Viaggio nell'universo femminile*, Milano, Edizioni Ares 2015.

*La coppia imperfetta*, Milano, Edizioni Ares 2012.

*La famiglia imperfetta*, Milano, Edizioni Ares 2010.

# APPROCCIO PEDAGOGICO ALL'IDENTITÀ DI GENERE: SFIDE E STRATEGIE

## PEDAGOGICAL APPROACH TO GENDER IDENTITY: CHALLENGES AND STRATEGIES

▪ Emanuele Fusi<sup>1</sup>

*Come pensano e vivono l'identità di genere gli adolescenti? Quali bisogni emergono nell'ascolto del loro pensiero e delle loro esperienze?*

La domanda è enorme e il rischio è ovviamente quello di fare delle generalizzazioni indebite; fare della mia esperienza un "universale", come potrebbe fare chiunque di voi.

Un anno fa, con alcuni colleghi di lavoro - il mio lavoro sta tra la dimensione della ricerca, del pensiero e una dimensione invece corposa di immersione nel contesto educativo sia scolastico che di accompagnamento pedagogico - ci chiediamo quale sia il significato, la portata, la realtà della questione dell'*identità di genere* spesso raccontata come emergenziale e trattata in modo ideologico. La domanda che ci guida è "qual è il vissuto degli adolescenti riguardo il genere?", avendo bene in mente l'adolescenza contemporanea già di per sé così ricca di elementi di perturbazione, crisi, attraversamento faticoso; spesso iper-rappresentata dai media secondo modelli stereotipati e proprio per questo ancor più difficili da incontrare. Il mistero inafferrabile della vita che acquisisce una forma, della vita che diventa viva nell'ingaggio con la realtà.

Iniziamo così una piccola ricerca che tiene insieme la realtà dell'incontro con gli adolescenti e il tentativo di fare di quell'ascolto un momento di produzione di sapere. Al centro abbiamo posto l'ascolto. Cosa abbiamo capito?

<sup>1</sup> È laureato in Scienze Pedagogiche. Attualmente è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca dove è anche cultore per la cattedra di Filosofia dell'educazione. Collabora con il *Centre for the Anthropology of Religion and Cultural Change* (ARC) dell'Università Cattolica di Milano. Al lavoro come pedagoga e supervisore, affianca l'insegnamento in un liceo di Monza (MI) e il coordinamento dell'area formativa della "Fondazione don Caccia - Consulenti familiari".

Stiamo per pubblicare questa ricerca, che ci aiuta a focalizzare dei significati su cui "stare".

Non è il mio approccio classico, ma occorre riferirsi anche ai numeri, alle statistiche, perché restituiscono un'idea corale di questi ragazzi - circa 500 - che abbiamo intervistato.

Il 7% ci dice che non si riconosce pienamente nel proprio sesso biologico; spaccettando il dato in questo 7% troviamo il 2% che dice di essere in esplorazione, il 2% che si riconosce nell'altro sesso; il 2% in entrambi i sessi.

Emerge quindi una piccola, ma significativa minoranza, che si descrive come non allineata al sesso assegnato alla nascita. A questo primo dato ne aggiungo subito un altro molto significativo: il 21% ci dice che è confuso e a disagio rispetto alla propria identità di genere; uno su cinque - la quota è importante, ovviamente, ma è un dato da non isolare -, questo quinto del nostro campione esprime un disagio generalizzato rispetto alla stima di sé, alla soddisfazione della propria vita relazionale, alla fiducia nel mondo adulto, a quanto è attivo nella propria vita...

Ci indica come noi dobbiamo leggere questa emersione del disagio inerente la propria identificazione di genere dentro un quadro di disorientamento molto più ampio.

Allora non dobbiamo fare l'errore di vedere la parte e non il tutto, per così dire, di comprendere solo quell'emersione decontestualizzata; decontestualizzare vuol dire spesso patologizzare.

Il versante qualitativo mostra ragazzi e ragazze che vivono il cambiamento come un elemento continuo, si sentono *in divenire*. Ce lo dicono in tutti i modi, il che non vuol dire che sono tutti fluidi, secondo l'etichetta che socialmente è stata sdoganata; vuol dire che in quella fase metamorfica di mentalizzazione del proprio corpo, di comprensione di sé, di comprensione della propria storia che si inizia a leggere, che si inizia a scrivere, il cambiamento e il dubbio circa la propria identità è qualcosa di fase-specifico.

Ovviamente voi direte "questa qui è la scoperta dell'acqua calda", ma non direi perché il modo con cui noi ci stiamo avvicinando al tema della identificazione di genere prescinde da questa idea e prescinde nei due modi antitetici: da un lato, negando la trasformazione e assumendo così posizioni essenzialiste, che dicono c'è un modo di essere che è quello che è, definito e monolitico; dall'altro, al contrario, tutte le posizioni più culturaliste che dicono: io mi produco, io mi faccio secondo quello che mi piace, secondo quello che è il momento. Dunque, una liquidità identitaria che è totalmente priva di forma e di rapporto con il limite e la stabilità.

Riaffermare il cambiamento come una cifra dell'adolescenza è dunque mettere nella luce più corretta la riflessione sull'identità di genere.

In questo contesto assume un'importanza centrale il termine libertà. Cosa significa per loro libertà (che è anche una parola chiave del lessico

educativo)? Quando ci dicono che ritengono essenziale poter vivere liberamente la propria identità di genere (81% delle risposte ai questionari), cosa significa?

Le risposte che prevalgono sono queste: *liberamente* vuol dire, primo significato: "non essere giudicati", e questo è molto potente. Una generazione che noi descriviamo come ritirata, individualista, addirittura egoista, interpreta la libertà certo in negativo, però in termini relazionali: io sono libero nel momento in cui il mio rapporto con l'altro è un rapporto di non giudizio.

Secondo: "quando posso esplorare", che è un'altra bella parola che l'educazione dovrebbe far sua. Esplorazione e avventura sono parole molto care ad alcuni dei miei riferimenti pedagogici, da Riccardo Massa a Piero Bertolini, scuole della pedagogia italiana troppo in fretta dimenticate. Sono parole che tengono insieme l'esperienza dell'oggi con la tensione al futuro.

Terzo significato, e qui emerge diciamo il lato più faticoso della libertà: "fare ciò che voglio".

Allora vedete che già abbiamo in tensione la dimensione relazionale, la dimensione del movimento dentro l'esperienza esplorativa e una dimensione prettamente individualistica.

Questa questione della libertà per noi è centrale, non possiamo farla molto lunga, ma in questo gli adolescenti sono uno specchio molto fedele e per questo molto poco ascoltato dell'idea che di libertà abbiamo raccontato loro, la libertà come autoproduzione per cui sono svincolato, slegato dall'altro e dal contesto, una libertà a-relazionale.

Gli adolescenti, però, mentre ci consegnano la visione sociale dominante già la superano, perché affermano che la loro libertà si gioca nell'incontro con l'altro, la loro libertà è sempre nel legame. Allora anche su questo, essi indicano chiaramente anche l'oltrepassamento di un modello culturale, che sappiamo - permettetemi di essere un po' definitorio - essere devastante per la vita.

Altro elemento: abbiamo chiesto agli adolescenti se e dove trovano spazi di parola riguardo la loro identità di genere o il loro percorso di ricerca identitaria. Penso si capisca che stiamo parlando di chi di voi sta con gli adolescenti. Cosa ci rispondono: ne parlano poco o per nulla; molti ci dicono di non saperne niente, cioè di non averlo mai tematizzato, di non averne mai fatto un oggetto di riflessione.

Cosa significa il mio essere maschio o femmina? che parole uso per dire il mio essere maschio o femmina? - dove per parola non intendo solo l'etichetta che scelgo, ma parola intendo significati, immagini, immaginario - se ne parla poco e gli spazi di dialogo sono molto ristretti.

Alcune altre informazioni che abbiamo raccolto: il 55% - è il dato preciso - dichiara che ha tratto le informazioni di base dagli *influencer*, cioè dal

mondo social. Arriverò a dire che questo non è che ci fa dire "i soliti social brutti e cattivi", il solito ambiente virtuale devastante per tutti... calma, ci dice dove stanno loro, ci dice, lo dico ancora meglio, dove li abbiamo messi.

E questo sarà poi l'allargamento di campo che andrà tematizzato perché, se noi guardiamo gli adolescenti come un sottoinsieme autonomo della società, senza relazione con il contesto, lasciamo fuori campo l'interrogazione circa il mondo di cui sono e siamo parte; quale mondo gli abbiamo offerto, qual è la realtà che abitano? Questa sarà la domanda che dovremo farci.

Gli ultimi due indicatori che riporto.

Primo, stando proprio su questo tema dell'ambiente virtuale, perché è chiaro che poi nella ricerca mettiamo dentro anche cose che ci possono permettere di leggere la realtà in modo più ampio.

Questi i giudizi che hanno dato. Un quinto degli adolescenti dice che il proprio uso dei social è troppo intenso, cioè giudica eccessivo il proprio tempo sui social, e questo, se andiamo a leggere le correlazioni, è associato spessissimo a disagio verso se stessi e verso la propria vita relazionale; un più di isolamento, un più di insoddisfazione - non è anche qui una grande scoperta ma evidentemente un surplus di vita virtuale produce in maniera non meccanica questi esiti.

L'uomo per me non è mai descrivibile in maniera meccanica, deterministica ma probabilistica. Può succedere più frequentemente che se sto tanto ad abitare l'ambiente virtuale, è probabile che starò un po' meno bene. A questo si può connettere - anche se noi ci siamo fatti un po' il film che gli adolescenti stiano sostituendo il mondo reale, il mondo analogico con il mondo digitale, la sperimentazione che vivevano fuori con i corpi, con le relazioni reali, con le relazioni in presenza, la stanno spostando nel virtuale. C'è stata anche tanta letteratura su questo: il digitale è il mondo dove fanno i conti con la loro immagine, è lo spazio nel quale si connettono tra loro, costruiscono piccole *community*...

Non è così. Questi ragazzi, ripeto, sto generalizzando, però è uno specchio per me abbastanza fedele, ci dicono che il loro modo di stare nei social perlopiù è un modo passivo, cioè guardano gli altri vivere, guardano gli altri che pubblicano, postano. Ovviamente questo non vuol dire che tutti fanno questo, ma che per la maggior parte di loro quello non è un luogo di esperienza, ma è un luogo di fatto di osservazione e di un'osservazione però non neutrale, cioè che produce effetti di tipo educativo.

Chiudo. E noi dove stiamo? Cioè, cosa ci dicono degli adolescenti degli adulti di riferimento?

Mi spiace dirlo a chi lavora nella scuola, ma condividiamo la stessa ferita. Quello che ci dicono è che la scuola in particolare, che è il luogo dove spesso trovano informazione (per il 42% degli intervistati), per quasi uno su due è un luogo dove ci sono relazioni che mancano di fiducia (tanto quelle tra pari quanto quelle con gli adulti).

Quando chiediamo a ragazzi e ragazze se metterebbero in gioco le dimensioni più profonde della propria individuazione a scuola in molti dicono di non volersi esprimere, di essere in difficoltà a farlo. Tanti di loro aggiungono che su queste questioni non si esprimono perché non si sentono in condizione di farlo: non prendono posizione in nome del vissuto soggettivo di ciascuno, del desiderio di non giudizio che diventa anche un non posizionarsi. Dalle domande qualitative traspare tanto una sorta di politicamente corretto, quanto un disorientamento e una fatica ad avere chiavi orientative.

Questi elementi emergono più volte anche tornando alla scuola quando chiediamo loro se metterebbero in gioco il tema dell'identificazione di genere nella relazione con i professori o con il gruppo classe, cioè con le persone con cui passano una quota consistente del loro tempo: la risposta per il 70% degli studenti - in questo caso cioè degli adolescenti e delle adolescenti che frequentano le scuole - è "no, mai", ossia in maniera netta dicono che quello è un luogo dove non ci sono relazioni di fiducia. Uno su 20 dice sì lo farei con convinzione, cioè ho molta fiducia in questa cosa.

Un dato meno critico emerge per quello che riguarda le famiglie: 8 su 10 dicono che si fidano dei genitori. Senza voler necessariamente vedere il versante "oscuro" di ogni cosa si può però affermare che questo è un dato con alcune contraddizioni: solo 1 su 10, il 10% di loro, ha infatti effettivamente messo in dialogo l'identificazione di sé con i genitori, cioè si è confrontato con mamma e o papà su questo tema. Aggiungerei che l'eccesso di fiducia è anche un assopimento delle istanze conflittuali-separative che sono così decisive nel percorso di riconoscimento e individuazione in particolare in adolescenza.

*Da questa panoramica emergono degli elementi che possono aiutarci a capire qualcosa da un lato dell'ambiente educativo, di come gli adulti li hanno accompagnati fin qui nel loro percorso di individuazione dall'altro. Dobbiamo farci carico e chiederci: Come potremmo offrire un'altra, una migliore, più efficace, più consapevole esperienza educativa? Occorre però allargare il campo e fare una lettura globale anche del contesto educativo attuale. Da dove partire per un'azione educativa?*

Cercherò di essere sintetico, ma anche molto preciso, perché è evidente che noi siamo dentro un attraversamento storico, sociale, culturale estremamente disorientante, anche a motivo dell'accelerazione che molti processi hanno avuto, nell'ultimo secolo forse un po' di più, ma comunque un tempo breve, dentro cui abbiamo accelerato la messa in discussione, la messa in questione di molte cose, che riguardavano il nostro vivere. Innanzitutto, dell'idea stessa che vivere abbia un senso: quale senso, poi?

Allora certamente noi siamo disorientati, non gli adolescenti, i bambini... siamo disorientati *in primis* noi adulti che facciamo i conti con la fase declinante della modernità liquida.

Uno dei miei maestri, Romano Madera, dice che questo è il tempo del caos *degli affetti*. E che il caos degli affetti corrisponde al caos del mondo, cioè a una configurazione molto poco comprensibile di esso. Significa in estrema sintesi che, come adulti, percepiamo la realtà in modo caotico, disordinato, "entropico".

Alla quota di complessità crescente facciamo corrispondere necessariamente una maggiore quota di rischio. Il mondo là fuori è più pericoloso.

Ora i dati non dicono necessariamente questo: noi non siamo nel momento più pericoloso della storia, la nostra vita - semplificando molto - non è mai andata meglio, viviamo di più e tendenzialmente con un agio che anche solo i nostri nonni si scordavano. È più rischioso il mondo? Senza fare retorica, ma la risposta sembrerebbe essere decisamente no.

È chiaro allora che il tema è il percepito, cioè la consapevolezza e la comprensione della realtà, realtà con cui, innanzitutto per gli adulti, è molto difficile confrontarsi perché ci si sente privi di elementi di orientamento e di solidità.

In educazione (che è sempre azione orientante) l'assenza di consapevolezza porta l'adulto a imporre e imporsi secondo il proprio *background*, la propria biografia e modelli impliciti, e l'educazione si fa strada di dominio/potere sull'altro e riproduzione di forme ideologiche, pregiudiziali, stereotipiche (educare non ha nulla a che fare con un meccanismo, automatismo, tecnicismo e questo interroga la forma della trasmissione intergenerazionale che implica sempre la discontinuità, la frattura).

Riguardo al tema dell'identità di genere, gli adulti-educatori entrano in un campo di forze particolarmente denso e in una congiuntura storica che ha elementi di peculiarità così evidenti e spaesanti (su tutti l'accelerazione della trasformazione di convinzioni e prospettive sedimentate in ordine ai ruoli e modelli di genere, alle relazioni sessuali e affettive) che la via più semplice e spesso più percorsa è quella del rifugio nelle credenze dominanti o nell'abdicazione al compito (delega implicita, particolarmente al sistema mediale). Una rinuncia, di fatto, a offrire la testimonianza di un percorso individuativo e di un orientamento di senso di cui farsi carico entro una collettività con cui è possibile dividerlo. In questo senso, e solo in questo, l'educazione e la sua intenzionalità sembrano essere *finite*.

Tanto più la società diventa educante nel complesso, quanto più l'educazione formale sembra entrare in crisi.

In questi termini, l'attraversamento dei percorsi di individuazione dei più giovani, almeno a partire dalla preadolescenza, è lasciato alla mercé di un apparato pedagogico non formale, che si realizza in modo più o meno strutturato attorno al mondo virtuale dove una galassia di stimoli e proposte si affastellano in una dimensione di ipervirtualità, che ragazzi e ragazze non riescono a gestire e abitare in sintonia con i propri bisogni. Il mondo online non è il colpevole di tutti i mali del nostro tempo, ma

è l'ambiente prevalente nel quale preadolescenti e adolescenti vivono, ambiente che è stato consegnato loro, come spazio apparentemente sicuro, dagli adulti.

In questo senso l'azione degli adulti sembra guidata dalla necessità di "chiudere il mondo" (mondo complesso, rischioso, incontrollabile come si diceva) e dalla parallela costruzione di mondi virtuali (digitale) da percorrere individualmente (isolamento), sorta di "bolle protette" che segnano la prima mossa educativa del contemporaneo, cioè una mossa iperprotettiva (o detraumatizzante).

Tendiamo a pensare che i "cuccioli" vadano ad ogni costo protetti, associando però a questo termine una serie di elementi che sono un po' più problematici della protezione in sé. Ad esempio, (1) un tema di controllo molto forte; (2) un tema di isolamento molto accentuato: se c'è un dato molto chiaro da tante ricerche è che i bambini crescono in maniera molto più solitaria delle generazioni precedenti, con la continua e spesso inefficace mediazione di una rete adulta.

Basta fare un giro nel parco giochi per capire il tipo di interventismo che l'adulto mette in campo nell'intermediare l'incontro con la realtà. Una forma di difesa, di detraumatizzazione, che si traduce in una sterilizzazione della vita, con le migliori intenzioni, ma con esiti molto negativi.

Questa protezione implica quindi una mediazione continua dentro cui - seconda mossa fondamentale - l'adulto si identifica moltissimo con il figlio, si identifica però in una maniera non cosciente, non consapevole.

*Cioè non sente l'altro, ma si sente l'altro.*

A volte vengono da me i genitori e mi dicono "prof quest'anno prendiamo il debito" e io dico: "signori mettetevi comodi, perché voi se avete preso il debito, è andata e adesso tocca a vostro figlio". Non c'è distanza emotiva, non c'è spazio di separazione e non è affatto, la mia, una nostalgia per antichi e superati modelli autoritari, ma evidentemente si è scivolti verso uno schiacciamento della relazione nella quale gli adulti si fanno tutt'uno con la loro - dei figli - sofferenza, errore, fatica, disagio...

Quando poi i figli stanno male, questa cosa è ancora più forte e allora, io non sono più il genitore che fa il genitore, e che eventualmente affronta da genitore con il figlio una situazione di sofferenza, ma soffro con lui, in maniera non generativa ma totalizzante.

Ne derivano fobie, angosce e soprattutto un'identificazione spesso simmetrizzata tra genitori e figli, che non permette alcuna reale esperienza di differenziazione, se non disordinatamente nello spazio virtualizzato.

In questo senso la "generazione Z" è la generazione che ha perso l'esperienza reale come luogo dell'individuazione e della sperimentazione di sé nell'intreccio con l'altro, come spazio in cui misurarsi non secondo il dettato della competizione/prestazione, ma della scoperta, del gioco, dell'esplorazione.

La perdita d'esperienza e di realtà, semplificando i termini, è a fondamento della situazione di disagio diffuso nell'adolescenza contemporanea, situazione nella quale il disagio stesso si è normalizzato nelle forme comportamentali del *biancore* (ritiro sociale, depressione, ansia...) e dell'*ebollizione* (disregolazione emotiva, iper attivazione, violenza...).

Quando i ragazzi e le ragazze - ed è un tema da tempo emergenziale - iniziano a non stare così tanto bene dentro questo cono di protezione e non hanno la forza di trasgredire, perché immersi in quello stesso cono affettivo-immobilizzante, cosa accade?

Accade che l'adulto, terza mossa, entra in crisi, cioè non sa più come muoversi e la mossa che fa è quella di cercare qualcuno che gli dica cos'ha il figlio e come si può far passare/guarire, che, detto in maniera un po' più precisa, si chiama sanitarizzazione/medicalizzazione, con conseguente ricorso al farmaco.

Per quella che è la mia esperienza, non sapendo bene da che parte prendere la sofferenza epidemica degli adolescenti, la via più veloce è l'abuso dei farmaci per sopire i sintomi. Applicate questo anche alla questione del genere: il ragazzo/a mi sfugge, è disorientato, cerco un'etichetta e gli propongo una cura rapida, veloce, efficace, esattamente il dettato del tempo!

Le tre mosse - iperprotezione, identificazione, patologizzazione - ruotano attorno all'ansia degli adulti, tra l'altro a loro volta sempre più isolati; è un'altra cosa che da tempo osserviamo: sono e siamo tutti molto soli; non sono solo i figli, ma anche gli adulti, che cercano di rispondere al loro compito "impossibile" appoggiandosi in modo molto ingenuo sul mondo virtuale.

Prendiamo una situazione-esempio: siamo in spiaggia, c'è un passeggino con un bambino di poco più di un anno impegnato in totale autonomia con un dispositivo - mi sono imbattuto in questa scena più volte - con i genitori che dormono o che si stanno facendo gli affari loro (tenete conto che un genitore su due dice che quando sta coi figli è distratto dal cellulare). L'adulto usa il dispositivo per tenere a bada il figlio, prima e, quando poi fornirà al figlio un dispositivo personale (9/10 anni mediamente), lo farà per controllarlo. Così facendo il bambino è precocemente messo a contatto e abituato a stare in quello stesso mondo in cui io-adulto faccio un sacco di fatica a stare perché fagocita, perché crea forme di dipendenza, non in senso necessariamente patologico ma nel senso che non posso farne a meno, per lavoro e per molto altro. Così come accade al preadolescenza. Il mondo virtuale diventa un mondo sostitutivo non in sintonia con i bisogni di ragazzi e ragazze: è un mondo sconfinato, è un mondo che per i genitori è sotto controllo perché tiene il figlio nella sua cameretta; è un mondo illusoriamente "sicuro", e abbiamo già detto quali sono gli effetti di questa "sicurezza".

Fino a 15 anni fa se i miei genitori avessero "chiuso il mondo" io-adolescente sarei saltato giù dalla finestra trasgredendo alla loro prescrizione! Adesso non c'è più bisogno: è sufficiente rifugiarsi in quella realtà che gli abbiamo offerto e i cui esiti iniziano ad essere anche studiati e quantificati. Le ricerche che abbiamo sul tema, per quanto ci siano indicazioni e interpretazioni non sempre univoche, mostrano che la produzione di disagio nella sfera adolescenziale attuale è enormemente superiore a qualsiasi altra generazione.

Questa cosa non è l'oggetto del convegno? Invece sì, perché se siamo qua è perché ci stiamo accorgendo che c'è una quota in crescita di sofferenza, che certo riguarda anche l'identificazione di genere, perché il compito dell'adolescente è riconoscersi in un corpo, mentalizzarlo costruendo un'immagine di sé sufficientemente salda e buona, e se questa cosa la fai nel mondo virtuale pieno di stimoli che ti bombardano, di una continua e pervasiva richiesta di prestazione, dove devi riuscire, dove la vita non ha più senso se non è "instagrammabile", cioè se non è sempre e solo piacere e godimento (ma la vita non è questo!) è tutto molto più complesso e difficile.

Se questo è il contesto cosa occorre fare?

Partirei dalla necessità di riaprire lo spazio della vita, dobbiamo permettere la vita all'aperto, che non è "andiamo tutti nel bosco", è la vita aperta, è la vita dell'incontro, è la vita dove io sperimento me stesso, partendo da ciò che connota la mia presenza nella realtà, e cioè il mio corpo.

L'altra esperienza di cui parlavo - quella virtuale - non è esperienza, dal mio punto di vista, è un flusso dove il corpo non c'è, dove non c'è sintonizzazione, dove non c'è un'efficace sperimentazione dei rapporti anche di causa effetto, tutto è reversibile e opaco, tutto è possibile, tutto è prodotto, tutto è misurabile.

Offrire uno spazio di esperienza significa permettere alla vita di emergere in relazione all'ambiente in cui essa si dà e prende forma. Esperienza da intendersi in senso ecologico come possibilità di emergere, come unicità in rapporto al tutto con cui ci relazioniamo e diveniamo.

Anche parlando di genere, la domanda diventa allora: come si può accompagnare efficacemente il percorso individuativo perché il proprio divenire se stessi sia vissuto nell'integralità della persona come nodo relazionale?

Se in generale ho provato a dire che cos'è uno spazio di esperienza, ci sono due elementi che vorrei precisare.

Prima di tutto, l'educazione non è un automatismo, non è un meccanismo; io non ho la ricetta dell'esperienza, non ho la ricetta di che cos'è un'esperienza generativa che permette alla vita di essere viva e abitabile in modo desiderabile in relazione agli altri.

Questa è la domanda che dovete farvi voi: io, insegnante come faccio nella mia lezione a generare più vita? a far sì che la vita si espanda, che

la vita dei miei studenti possa prendere forma? La loro, ma anche la mia - perché altro *segreto* che su cui forse non abbiamo detto abbastanza - il percorso individuativo che io accompagno come educatore è contemporaneamente una mia co-individuazione. Io nell'incontro con l'adolescente metto in gioco me stesso, e questo è per me molto prezioso.

Il punto non è usare il proprio posizionamento per imporsi sull'adolescente inculcando un punto di vista. No, l'incontro con l'altro è un incontro dove la consapevolezza di me mi porta ad agire, accogliendo l'altro e lasciando che la sua domanda diventi la mia domanda, sostando con lui nella domanda e accettandone le asperità

Per chi educa vale ciò che vale per i clinici: se il terapeuta o il medico dopo un quarto d'ora di colloquio, in un primo incontro, danno la "soluzione", c'è qualcosa che non va. Diffidate di fronte ai percorsi precostituiti e sempre validi.

Occorre stare con l'altro, questo è molto più difficile perché vuol dire che le sue inquietudini inevitabilmente mi arrivano addosso, e devo imparare non solo ad accoglierle, ma anche a lasciarmi attraversare, imparando la "giusta vicinanza" ed esercitando uno stile che proverei a riassumere con tre parole:

1. *curiosità*: noi dobbiamo essere interessati all'altro, e se l'altro poi è quell'altro lì disorientato, affaticato, che vive il disagio, io come prima mossa non lo dovrò distanziare da me, inquadrandolo dentro una categoria: dovrò lasciargli lo spazio per rivelarsi;
2. *rispetto*. Se c'è una parola emblematica che può dire l'educazione di genere è questa: educare al rispetto, cioè a una qualità dello sguardo, uno sguardo che è due volte, lo sguardo si raddoppia, ha una profondità diversa il rispetto è un'azione di profondità senza pesantezza e di lentezza;
3. *comprensione/sintonizzazione*, offrendo al ragazzo/ragazza un nuovo sguardo su di sé, fedele alla sua complessità e sofferenza, ma anche aperto e attento alle risorse e al valore (non solo ai problemi); con l'attenzione a non misurare l'altro su di noi, ma accompagnarlo a prendere contatto con la sua visione del mondo e con le sue possibilità.

Per chiudere, vorrei dare qualche piccola pillola per dire l'esperienza generativa e individuativa che è possibile istituire. Focalizzerei questi punti:

- L'esperienza è un luogo di concretezza. Sperimentare la manipolazione del reale, l'immediato ed effettivo riscontro che deriva dall'atto poetico favorendo tutte le possibili forme espressive (arti in primis) e riflessive, significa ampliare il campo delle possibilità effettive di vissuto di un sé reale.

John Dewey diceva che c'è esperienza educativa non solo dove sperimento quello che accade e lo vivo intensamente, ma dove ritorno su quello che accade. Questo campo d'azione non accade solamente, ma

intenzionalmente, diventa oggetto di una riflessione e richiede pratiche di attenzione, ascolto e significazione. Bisogna essere capaci e, soprattutto, bisogna darsi il tempo per farlo. Questa è una società dove tutto è adesso, tutto è subito, occorre recuperare il senso della lentezza e il senso del tempo da abitare come specifico di ogni itinerario formativo.

- Il conflitto che cos'è? È un luogo decisivo dell'esperienza relazionale. Il che non vuol dire che allestiamo dei ring nelle nostre scuole, quelli ci sono già: le scuole sono luoghi molto violenti, lo sapete, lo leggete, tragicamente violenti.

Il conflitto generativo invece è il luogo dove io incontro l'altro e lo incontro anche nella sua radicale alterità, che non riesco ad afferrare, quella che in qualche maniera è fuori dal mio conosciuto e mi provoca. I ragazzi non hanno esperienza del conflitto, hanno esperienza della guerra, dell'annientamento. Il conflitto invece è un luogo educativo per eccellenza, ma chi lo tollera?

È necessario allenare l'intelligenza delle emozioni, favorendo nominazione, ascolto, partecipazione, contrastando la violenza come sconfinamento inevitabile dell'incapacità di stare nell'incontro con la libertà dell'altro.

- La centralità dell'errore, dell'accoglimento della fragilità. Anche su questo la scuola ha il terrore dell'errore, per questo lo punisce. Il genitore ha il terrore dell'errore e quindi chiede al figlio di non sbagliare, di essere perfetto. Tutti noi ci sentiamo schiacciati da un'idea di autenticità che è essere perfettamente se stessi. Una coincidenza con un modello che si rivela sempre irraggiungibile e quindi insostenibile. In questo senso riprendo un concetto filosofico: la mia autenticità non è identificarmi in maniera perfetta con un modello, la mia autenticità è da intendersi in negativo come riconoscimento di una non coincidenza, di una deviazione dalle aspettative, dai giudizi; è autenticità negativa nel senso che è incontrare l'altro e dire io sono altro, riconoscere la propria alterità. Ma questo è molto faticoso, perché implica sempre il confronto e un'idea non individualista dell'unicità soggettiva.

Occorre allora permettere l'elaborazione di ambivalenze, fragilità, ferite contro ogni etichettamento ed ogni impostazione prestazionale.

Ultime tre note più precise rispetto al tema.

È fondamentale che si offrano degli spazi dove la potenza relazionale dei ragazzi e delle ragazze sia accoglibile e contenibile.

Cos'è la potenza relazionale? È il potere seduttivo, è il potere aggressivo, è il potere di influenza che agisco e che subisco. A me pare che su questo punto una delle cose che noi vediamo è l'ebollizione comportamentale di molti ragazzi e ragazze, che, non essendo pienamente sintonizzati con se stessi e con le proprie emozioni, passano rapidamente dal sentito all'agito incontrollato.

Noi abbiamo fiducia nelle nuove generazioni, ma spesso è una fiducia un po' ingenua. Prendo ad esempio la questione della violenza di genere. Faccio questo esempio un po' duro: abbiamo capito che per i maschi adulti i rapporti con il femminile sono molto complessi, ma pensiamo che i giovani, per il fatto di essere giovani, siano e saranno diversi. È del tutto evidente che non è così. Il meccanismo riproduttivo dei modelli e delle deviazioni relazionali è molto forte e lo sappiamo; senza un adeguato lavoro di contatto con sé, di contatto con gli altri, io non solo duplico, ma duplico in una forma disorientata e spaventata, quindi particolarmente violenta.

Il caso di Giulia Cecchettin di un anno fa, è stato così potente perché il ragazzo aveva 20 anni, era un giovanotto per bene, istruito, con una situazione di "normalità" sociale e familiare. Quella notizia ha sconvolto anche i ragazzi. Allora non sono solo i cinquantenni un po' sfasati, che ammazzano le loro compagne... - sto dicendo delle cose brutali, ma per farmi capire -: o su questo noi introduciamo uno spazio esperienziale o senno' la loro potenza relazionale, nel momento in cui non trova nell'altro la rispondenza desiderata, si sfoga in modi brutali o, all'inverso, sfocia nel rifiuto dell'interazione e della relazione: vado contro l'altro o non voglio l'altro, chiudo la camera e a quel punto rimane solo il virtuale, come spazio di relazione nel contesto de-relazionalizzato.

Mi pare importantissimo istituire spazi di elaborazione e consapevolezza relativamente ai modelli/stereotipi; occasioni di confronto sui significati di maschile e femminile, di debanalizzazione della sofferenza implicata nei percorsi di individuazione, compresi quelli di transizione.

E ancora educare al rispetto, al consenso, alla disponibilità ad avvicinarsi all'esperienza dell'altro sempre con un'attenzione ai propri schemi e pregiudizi, governando la propria potenza relazionale (seduttiva, impositiva, attrattiva) e riconoscendo la potenza dell'altro.

Ultima cosa, che però mi pare in questo contesto abbastanza significativa: offrire l'incontro con il Sacro, che non vuol dire fare educazione religiosa o catechetica, ma offrire degli orientamenti di senso, che sono gli orientamenti che l'umano ha messo in campo nella sua storia, con cui i giovani possano confrontarsi.

Credo che il vuoto orientativo e valoriale dentro cui spesso ci troviamo, sia derivante dall'abdicazione di noi adulti di fronte alla necessità di offrire ai più giovani un significato possibile. È chiaro che qui la dinamica è molto sottile perché, come detto, il rischio è la riproduzione di modelli e cornici passate, ma se non corriamo questo rischio, gli altri, i più giovani, i nostri "amati cuccioli", non avranno nulla con cui confrontarsi per orientarsi nel caos dentro cui tutti siamo. Sarà importante allora che l'esperienza educativa torni ad arricchire il patrimonio di immagini, racconti, sapienze oltre la dittatura dell'"Io-presente" e in vista di una più matura semantica dell'essere e del divenire se stessi.

## Bibliografia di riferimento

- BARONE Pierangelo, *Gli anni stretti*, Milano, FrancoAngeli 2019.
- BENASAYAG Miguel, *Funzionare o esistere?*, Milano, Vita e Pensiero 2019.
- BENASAYAG Miguel - CANY Bastien, *Corpi viventi. Pensare e agire contro la catastrofe*, Milano, Feltrinelli 2022.
- BENZONI Stefano, *Figli fragili*, Bari, Editori Laterza 2017.
- BERTOLINI Piero - CARONIA Letizia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli 1992.
- CAPPELLETTY Gordon - MADERA Romano, *Il caos del mondo e il caos degli affetti*, Roma, Claudiana 2020.
- CIRILLO Loredana, *Soffrire di adolescenza. Il muto dolore di una generazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2024.
- DEMETRIO Duccio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore 1996.
- DEMETRIO Duccio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis 2012.
- DEWEY John, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2014.
- EHRENBERG Alain, *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, Torino, Giulio Einaudi Editore 2010.
- GEDA Fabio, *Song of myself*, Milano, Feltrinelli 2024.
- HAIDT Jonathan, *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*, New York, Penguin Press 2024.
- HAN Byang-Chul, *La società senza dolore*, Torino, Giulio Einaudi Editore 2022.
- HAN Byang-Chul, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, Torino, Giulio Einaudi Editore 2023.
- LANCINI Matteo, *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2019.
- LANCINI Matteo, *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2023.
- MADRUSSAN Elena (a cura di), *Adolescenze (in)visibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*, Torino, Ibis Edizioni 2024.

MAGATTI Mauro, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Milano, Feltrinelli 2009.

MAGATTI Mauro - GIACCARDI Chiara, *Supersocietà*, Bologna, Il Mulino 2022.

MAGATTI Mauro - GIACCARDI Chiara, *Generare libertà*, Bologna, Il Mulino 2024.

MASSA Riccardo, *L'adolescenza: immagine e trattamento*, Milano, Franco-Angeli 1990.

MASSA Riccardo, *Cambiare la scuola*, Bari, Editori Laterza 1997.

MORTARI Luigina, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carrocci Editore 2003.

MORTARI Luigina, *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2009.

MORTARI Luigina, *La sapienza del cuore*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2017.

PELLAI Alberto, *Allenare alla vita. I dieci principi per ridiventare genitori autorevoli*, Milano, Mondadori 2024.

PIETROPOLLI CHARMET Gustavo, *Adolescenti misteriosi*, Milano, Mimesis 2024.

RIVA Elena - BIGNAMINI Sofia - TURUANI Laura, *Nuovi principi e principesse. Identità di genere in adolescenza e stereotipi di ruolo nei cartoni animati*, Milano, FrancoAngeli 2020.

STOPPA Francesco, *La restituzione*, Milano, Feltrinelli 2011.

STOPPA Francesco, *Istituire la vita*, Milano, Vita e Pensiero 2018.

STOPPA Francesco, *Le età del desiderio*, Milano, Feltrinelli 2021.

ZOJA Luigi, *Il declino del desiderio. Perché il mondo sta rinunciando al sesso*, Torino, Giulio Einaudi Editore 2022.