



## ***Forme dell'ingiustizia***

**Terzo Convegno Annuale SWIP Italia 2022**  
**Università degli Studi di Salerno (Fisciano), 20-21 ottobre 2022**  
Aula delle lauree - Gabriele De Rosa  
Edificio D2  
Via Giovanni Paolo II, 132

## **Abstracts**

**Miranda Boldrini** (Université Saint-Louis – Bruxelles)

### **Linee di (in)giustizia tra disabilità e cura**

La *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (CDPD), approvata nel 2006 dall'Assemblea Generale e ratificata dall'Italia dal 2009, che rappresenta un fondamentale strumento legislativo internazionale per la promozione di eguali diritti e non discriminazione delle persone con disabilità, sancisce all'articolo 19 il diritto a una «Vita indipendente ed inclusione nella società» per le persone con disabilità. Il *Comitato per i diritti delle persone con disabilità*, attraverso il Commento Generale n. 5 sull'art. 19 della CDPD, specifica l'obbligo per i paesi parti di promuovere una completa chiusura delle "istituzioni" per persone con disabilità, promuovendo invece una prospettiva di "deinstitutionalizzazione". Per "istituzione" non viene qui intesa una tipologia specifica di luogo, ma qualsiasi contesto, compreso quello familiare, in cui una persona con disabilità viene privata di scelta e di autonomia riguardo al luogo in cui vivere, con chi vivere, e alla gestione della vita quotidiana. Nella prospettiva di "deinstitutionalizzazione", assume un ruolo cruciale l'"Assistenza personale": una forma di supporto umano la cui caratteristica principale è di essere personalizzata in funzione delle preferenze e bisogni specifici della persona con disabilità. Questo intervento intende analizzare criticamente alcuni aspetti del dispositivo dell'"assistenza personale" così come è concepito dal Comitato, e dunque nella concezione della disabilità basata sui diritti umani che il Comitato e la CDPD veicolano (Degener & Gómez-Carrillo De Castro 2022), ma riscontrabile anche nell'approccio dell'Independent Living affermatosi nell'ambito degli studi e movimenti per i diritti delle persone con disabilità a partire dagli anni settanta (Shakespeare 2014). A tale scopo, verranno mobilizzate alcune prospettive provenienti dall'etica della cura, e proprio il rapporto tra tali prospettive e quelle provenienti dai Disability Studies farà da sfondo a tale analisi. Se, infatti, queste due famiglie di paradigmi convergono su numerosi aspetti, primo fra tutti la revisione del concetto liberale classico di autonomia, queste linee di riflessione divergono tuttavia su altri elementi (Maker 2022; Kittay 2020; Damamme, Fillion & Winance 2015; Jouan 2014) di cui si cercherà di rendere conto.

Sarà quindi preso in esame il modo in cui l'assistenza personale viene concettualizzata in un'ottica di autonomia di vita delle persone con disabilità dalla CDPD, la quale prevede che le persone

impiegate come assistenti vengano assunte direttamente dalla persona con disabilità – l'utente –, che non vengano “condivise” con altri utenti (salvo per decisione della persona assistita), che vengano formate direttamente da chi le assume, e che vengano fatte valere le scelte e preferenze delle persone con disabilità. Tale concezione è radicata nella filosofia dell'Independent Living, che prevede inoltre, secondo alcune interpretazioni, il non coinvolgimento emotivo tra assistente e persona assistita. Ora, come ha messo in luce Tom Shakespeare (Shakespeare 2014), una simile concezione dell'assistenza personale sembra incline a trascurare due aspetti del rapporto di cura: primo, la dimensione relazionale del rapporto di assistenza; secondo, le dinamiche di potere di cui possono essere vittime le persone che fanno un lavoro di cura le quali, generalmente, occupano posizioni sociali svantaggiate da un punto di vista intersezionale. Questo intervento si propone di approfondire queste due linee di criticità rispetto all'assistenza personale così concepita, attraverso alcune prospettive dell'etica della cura che, si sosterrà, possono offrire un'integrazione importante all'approccio della CDPD.

La prima linea critica intende problematizzare l'assenza di dimensione relazionale riscontrabile in questa immagine dell'assistenza personale, che può essere intesa come contrattuale e strumentale. In questo senso, saranno mobilizzate le prospettive di Joan Tronto (1992) sul lavoro di cura; di Eva Kittay (2001) sull'"attitudine" di cura; di Pulcini e Bourgault (2018) sul ruolo morale delle emozioni per le attività di cura. Questa linea intende mostrare come prendere in conto la dimensione emotiva e propriamente relazionale dell'attività di cura, significa prendere in carico la sua dimensione morale e aprire una riflessione su cosa significa “buona cura”, in modo da rispondere al pericolo di paternalismo insito nel rapporto di assistenza a cui una concezione puramente contrattuale dell'assistenza personale sembra voler rispondere.

La seconda linea di criticità riguarda il genere di ingiustizia a cui rischia di contribuire questo modello dell'assistenza personale per quanto riguarda le lavoratrici e lavoratori della cura. Alcune autrici dell'etica della cura hanno mostrato come il contesto in cui l'attività di cura viene svolto abbia delle conseguenze dirette non soltanto in termini di (in)giustizia per le persone che praticano tali attività, ma anche sulla qualità stessa del lavoro di cura. Eva Kittay (2001, 2020) ha proposto in questo senso il principio della “doulia” per ripensare la società, l'idea cioè di una responsabilità pubblica a prendersi cura della persona che compie un'attività di cura, ed ha messo a tema l'importanza della qualità di vita delle persone che svolgono il lavoro di cura per la qualità di vita delle persone che ne usufruiscono, in particolare nel caso di persone con disabilità cognitive severe.

A partire da tali linee di analisi, questo intervento intende mostrare il rischio che l'approccio della disabilità fondata sui diritti umani possa replicare un'invisibilizzazione dell'attività di cura e la sua dimensione propriamente morale attraverso un'immagine contrattualistica dell'assistenza personale. In questo senso, si intende far valere il contributo delle prospettive provenienti dall'etica della cura contro tale invisibilizzazione, pur nella condivisione di preoccupazioni centrali dell'approccio dei diritti umani quali discriminazione, paternalismo e non inclusione delle persone con disabilità.

## Bibliografia

- Comitato dei diritti delle persone con disabilità (2007), « Commento generale n. 5 (2017) Vivere indipendenti ed essere inclusi in società », < <https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/media/1345/commento-generale-n5-2017-vivere-indipendenti-ed-essere-inclusi-nella-collettivita.docx>>.
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, < <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>>.
- DAMAMME, Aurélie, Emmanuelle FILLION e Myriam WINANCE (2015), « Penser la relation d'aide et de soin à partir du handicap : enjeux et ambivalences », *Alter*, vol. 9, n°. 3, « Care et handicap. 1ère partie : Les enjeux et ambivalences du “prendre soin” ».

- DAVY, Laura e Celia GREEN (2022), « The Right to Autonomy and the Conditions that Secure It: The Relationship Between the UNCRPD and Market-Based Policy Reform », in Franziska FELDER, Laura DAVY e Rosemary KAYESS (eds.), *Disability Law and Human Rights*.
- DEGENER Theresia e María GÓMEZ-CARRILLO DE CASTRO (2022), « Toward Inclusive Equality: Ten Years of the Human Rights Model of Disability in the Work of the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities », in Franziska FELDER, Laura DAVY e Rosemary KAYESS (eds.), *Disability Law and Human Rights*.
- FELDER Franziska, Laura DAVY e Rosemary KAYESS (eds.), *Disability Law and Human Rights. Theory and Policy*, Palgrave Macmillan, 2022.
- GARRAU Marie (2018), *Politiques de la vulnérabilité*, Paris, CNRS éditions.
- JOUAN Marlène (2014) (ed.), *Voix et voies du handicap*, Grenoble, PUG.
- KITTAY Eva Feder (2020), « Care and Disability, Friends or Foes », dans Adam CURETON e David T. WASSERMAN (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Disability*, Oxford, Oxford University Press.
- KITTAY Eva Feder (2019), *Learning from my daughter*, Oxford, Oxford University Press.
- KITTAY Eva Feder (2011) « The Ethics of Care, Dependence and Disability », *Ratio Juris*, vol. 24, n°. 1, p. 49-58.
- KITTAY Eva Feder (2001) « When Caring Is Just and Justice Is Caring: Justice and Mental Retardation », *Public Culture*, vol. 13, n°. 3, p. 557-579.
- LAUGIER, Sandra (2012) (ed.), *Tous vulnérables ? Le care, les animaux et l'environnement*, Paris, Payot.
- MACKENZIE Catriona e Natalie STOLJAR (2000) (eds.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, Oxford, Oxford University Press.
- MACKENZIE Catriona, Wendy ROGERS e Susan DODDS (2013) (ed.), *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*, Oxford, Oxford University Press.
- MAKER Yvette (2022), *Care and Support Rights after Neoliberalism. Balancing competing claims through policy and law*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PULCINI, Elena (2020), *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- PULCINI, Elena e Sophie BOURGAULT (eds.) (2018), *Emotions and Care: Interdisciplinary Perspectives*, Leuven, Peeters, pp. 1-14.
- RALSTON Christopher e Justin HO (eds.) (2010), *Philosophical Reflections on Disability*, Springer Science.
- SHAKESPEARE Tom (2014), *Disability Rights and Wrongs Revisited*, London, Routledge.
- TRONTO Joan (2013), *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice*, New York, New York University Press.
- TRONTO Joan (1992) *Moral Boundaries: A Political Argument For an Ethic of Care*, New York, Routledge.

**Anna Boncompagni** (University of California, Irvine)

### **Orientamento sessuale e ingiustizia ermeneutica: verso nuovi strumenti concettuali**

Si parla di ingiustizia ermeneutica quando una lacuna nelle risorse concettuali collettive, causata da pregiudizi, preclude alcune persone o gruppi marginalizzati dal comprendere pienamente, esprimere, o comunicare le proprie esperienze. In breve, ciò che provano non ha un nome, non è riconosciuto collettivamente. Questo può risultare in problemi sia a livello di identità personale sia a livello di ingiustizie materiali e sociali. Le persone LGBTQ sono generalmente a rischio di ingiustizia ermeneutica. Questo paper esamina in particolare la situazione delle persone bisessuali: si tratta, secondo recenti statistiche, della maggioranza all'interno della galassia

LGBTQ, anche se è la situazione meno studiata accademicamente e meno discussa pubblicamente. Il caso della bisessualità permetterà di affrontare alcune difficoltà teoriche legate al concetto di lacuna ermeneutica, e di suggerire nuovi strumenti concettuali per una migliore comprensione della natura di questo tipo di ingiustizia.

**Donata Chiricò (Università degli Studi della Calabria)**

### **Una forma di ingiustizia lunga secoli: la sordità vista dagli udenti**

Una secolare tradizione indica nella capacità di parlare il fatto grazie al quale sancire la “specialità” degli umani rispetto, ad esempio, agli animali ai quali, appunto, poiché non dotati di parola, viene attribuita una natura ontologicamente diversa da quella umana. Questo significa che, mentre il “come sono” dei primi è stato storicamente declinato a partire dall’identificazione parola-anima-intelligenza, quello dei secondi è stato conseguentemente descritto a partire dall’esatto contrario. Si tratta del resto del paradigma nel quale si muove lo stesso Descartes nel momento in cui celebra la natura linguistica dell’intelligenza umana ricordando che per quanto «ebet, insensati o folli» possano essere, gli uomini restano sempre in grado di «combinare insieme parole diverse e produrre un discorso». Al contrario, «per quanto perfetti e felici possano essere», non vi sono «altri animali» che si rivelano in grado di fare la stessa cosa (*Discours sur la méthode*, 1637, pp. 54-55). Il punto di vista di Descartes è particolarmente interessante in quanto – contrariamente a tutte le teorie all’epoca in auge circa la presunta naturale incapacità dei sordi di accedere a funzioni linguistiche e cognitive – egli assume la posizione dello scienziato che osserva i fatti. Specificamente sottolinea che «i sordi, che sono privi degli organi che servono per parlare tanto o più che gli animali, hanno l’abitudine di inventare da soli qualche segno attraverso cui si fanno capire da coloro che frequentandoli costantemente, hanno il piacere di apprendere la loro lingua» (*Discours sur la méthode*, 1637, p. 55). Eppure, nemmeno l’autorevolezza di Descartes è riuscita a scalfire il punto di vista che per secoli ha identificato l’intelligenza umana con la parola in quanto tale, piuttosto che con la facoltà di linguaggio in quanto possibilità di produrre sistemi linguistici tanto fonico-acustici quanto visivo-gestuali.

In effetti, per quanto l’età moderna rappresenti il momento in cui si afferma una visione anche “culturale” della sordità, il tema della superiorità della voce articolata contribuisce ancora oggi a scrivere una delle pagine più cupe della storia della riflessione medico-filosofica sulle patologie sensoriali del linguaggio e a trasformare l’ascolto in un “dovere”. Il corpo sordo, in quanto tale, ha rappresentato e rappresenta un luogo da colonizzare con la ferocia tipica di chi, misconoscendo l’altro, può continuare a viverci come speciale.

Bisogna dire che, attorno alla metà del XVIII secolo, questo paradigma è stato felicemente capovolto grazie a Charles-Michel L’Épée, allora anonimo prete a cui capitò di conoscere per caso due giovani sorde in grado di “conversare” con lui attraverso una comunicazione di tipo visivo-gestuale. Per l’epoca si trattava di un evento più unico che raro e, avendo egli appurato dalla madre delle giovani che il loro istitutore era deceduto, decise di occuparsi personalmente della loro educazione. All’epoca dei fatti, dei sordi egli ignorava praticamente tutto. Privo, quindi, di qualsiasi preparazione specifica, L’Épée pescò nella sua personale formazione e finì per escogitare una soluzione che si manifestò tanto nuova quanto efficace. Come egli stesso dichiara in uno dei suoi testi, poté in particolare contare su quanto aveva appreso dalla filosofia circa il rapporto tra linguaggio e intelligenza, vale a dire circa il fatto che il legame che esiste tra le idee e i suoni non è più naturale di quello che può esserci fra le stesse idee e i caratteri visivi (*L’art d’enseigner à parler aux sourds-muets de naissance*, 1820, pp. 64-65).

Altrimenti detto, posto dinnanzi al problema di come assicurare a soggetti affetti da sordità un accesso alla conoscenza, L’Épée concepisce la non stereotipata soluzione di farlo a partire dalla sordità medesima, in quanto condizione che storicamente era stata in grado di produrre protolingue di tipo visivo-gestuale. Questo vuol dire che, tenuto conto del fatto che i destinatari del suo intervento sarebbero stati i sordi, egli si convinse che proprio da loro avrebbe dovuto imparare le regole di interazione tra il fatto di nascere e vivere tra i parlanti, e la necessità di essere se stessi e riconoscersi nel simile. Fu così che egli decise che il cammino da percorrere sarebbe stato

quello delineato dal “linguaggio naturale” dei sordi, in particolare dalla lingua dei segni che, appunto, questi ultimi usavano spontaneamente tra di loro e anche per farsi capire dagli udenti. Era una soluzione tanto “creativa” quanto inaspettata. Si trattava soprattutto, di una straordinaria fonte di decostruzione radicale del pregiudizio che da secoli relegava i sordi in uno stato di inferiorità senza appello.

La proposta di intervento che qui presentiamo si propone l’obiettivo di mostrare in che modo la nascita della lingua dei segni ad opera di Charles-Michel L’Épée rappresenti un interessante caso di trasformazione della marginalizzazione e della discriminazione in processo identitario. Non a caso, i sordi oggi definiscono *Deafhood* quello che gli udenti continuano a chiamare “deafness”. Si tratta per loro del risultato in termini di affermazione di quella specifica «lotta interiore ed esteriore che quotidianamente devono ingaggiare per spiegare a se stessi e agli altri la propria esistenza nel mondo» (Ladd, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, 2003, p. 3).

## **Bibliografia**

- AMMAN J. K. (1700), *Dissertatio de Loquela*, Wolters, Amsterdam.
- ARISTOTELE, *Historia Animalium*, UTET, Torino, 1971.
- BONET J. P. (1620), *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos con los tratados de cifra y lengua griega*, F. Abarca de Angulo, Madrid.
- CONDILLAC E. B. (de) (1746), *Essai sur l’origine des connaissances humaines*, Slatkine Reprints, Genève 1970.
- DESCARTES R. (1637), *Discours sur la méthode*, Bordas, Paris, 1988.
- LADD P. (2003), *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- L’ÉPÉE Ch.-M. (1771-1774), *Lettres de M. L’Abbé \*\*\* Instituteur des Sourds et muets a M. L’Abbé \*\*\* son intime ami*, in *Idem*, 1776, II partie, pp. 7-99.
- L’ÉPÉE Ch.-M (1776), *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d’une langue universelle par l’entremise des signes naturels assujettis à une méthode*, Nyon l’Aîné, Paris.
- L’ÉPÉE Ch.-M (1784), *La véritable manière d’instruire les Sourds et Muets*, Nyon l’Aîné, Paris.
- L’ÉPÉE Ch.-M (1820), *L’art d’enseigner à parler aux sourds-muets de naissance, augmenté de notes explicatives et d’un avant-propos, par M. l’abbé Sicard, précédé de l’éloge historique de M. l’abbé de L’Épée*, par M. Bébien, impr. de J.-G. Dentu, Paris.
- L’ÉPÉE Ch.-M (1896), *Dictionnaire des sourds-muets*, publié d’après le manuscrit original par le Dr. J.-A.-A. Rattel, J.-B. Baillièrre et fils, Paris.
- PLATONE, *Cratilo*, BUR, Milano, 1994.

**Valerio Ferrero** (Università degli Studi di Torino)

### **Nuove forme di ingiustizia scolastica.**

#### **Una riflessione tra pedagogia e filosofia in una prospettiva di equità**

Studiare la categoria dell’ingiustizia con uno sguardo sulla scuola è sempre più urgente: i principi di scuola democratica e uguaglianza sostanziale della nostra Costituzione sono in distonia con l’esperienza formativa degli studenti (Crescenza & Riva, 2021), su cui impattano vecchie e nuove disuguaglianze (Eurydice, 2020; INDIRE, 2021; OECD, 2021) nonostante un’ingente produzione legislativa che dovrebbe dar vigore all’ideale di equità in educazione (Ferrari et al., 2019; Granata, 2017). La polisemia del costruito richiede un discernimento tra le diverse interpretazioni (giustizia capacitaria, giustizia procedurale, uguaglianza di opportunità e condizioni, uguaglianza delle *capabilities*, inclusione e giustizia sociale) e un posizionamento entro una o più articolazioni paradigmatiche.

Coniugare le idee di uguaglianza delle opportunità (Bourdieu, 1966; Rawls, 1971; Roemer, 2000), uguaglianza delle *capabilities* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) e inclusione e giustizia sociale

(Fabretti, 2011; Gutman, 1987; Williams, 1973) consente di formulare una definizione teorico-pratica di equità coerente con il dettato costituzionale. Occorre assicurare a tutti l'eccellenza in educazione in termini di efficacia e qualità (Ciani et al., 2020; Grisay, 1984; Mincu, 2020), dotando ciascuno delle competenze necessarie per esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione alla vita politica, sociale, culturale, economica sul piano locale e globale (Meirieu, 2015; Schleicher, 2020) e sostenendo che il pluralismo rappresenta la norma e non esiste un canone a cui aderire.

Questa riflessione si scontra con le note denunce di Bourdieu (1966) e don Milani (1967), che echeggiano le riflessioni di Gramsci (2014) sull'educazione: la scuola è un'istituzione conservatrice, riproduce l'ordine sociale esistente non consentendo la mobilità intergenerazionale. È un problema irrisolto: la provenienza socioeconomica e socioculturale degli alunni pesa ancora oggi sui loro percorsi formativi (Gentili & Pignataro, 2020; Giancola & Salmieri, 2020; Pasta, 2020; 2021).

Oggi emergono nuovi fattori di disuguaglianza, definiti non tradizionali perché è la scuola stessa a crearli con la sua cultura organizzativa e le sue scelte di funzionamento (Ferrer-Esteban, 2011). Riguardano sia istituti diversi sia classi di una stessa scuola, dipendono da scelte politiche e di *governance* e dall'agire educativo dei docenti; combinandosi tra loro, producono forme di ingiustizia inedite che riguardano tutti gli studenti (Benadusi & Giancola, 2020). Si intuisce dunque quanto questi nuovi fattori di disuguaglianza siano numerosi, molto specifici e difficili da individuare, poiché agiscono sottotraccia e possono essere molto diversi da un contesto all'altro.

Diverse ricerche dimostrano quanto essi siano portatori di ingiustizia per gli studenti: (1) stereotipi e pregiudizi degli insegnanti si riverberano sulla valutazione, con gli alunni con *background* migratorio valutati meno generosamente a parità di competenze dimostrate nelle prove INVALSI (Triventi, 2019); (2) l'inclusione dipende dagli ideali educativi dei docenti (Ciani & Vannini, 2017; Mincu & Granata, 2021); (3) la segregazione scolastica, anche interna ai singoli istituti, priva gli alunni della possibilità di vivere pluralismo e *mixité* (Oberti, 2007; Pacchi & Ranci, 2017); (4) la sempre più diffusa pratica di richiedere un contributo economico alle famiglie differenzia l'offerta educativa in base alle capacità finanziarie dei genitori (Granata & Ferrero, *in press*; Granello, 2010); (5) la scuola delega sempre di più alle famiglie il compito di garantire l'apprendimento degli studenti, con attività da svolgere a casa con il supporto di figure adulte che non sempre hanno le competenze per farlo (Cordini & De Angelis, 2021; Pastori et al., 2021); (6) le politiche sociali e finanziarie generano disuguaglianze territoriali (Caloia, 2016; Sibiano & Agasisti, 2013); (7) la differente accessibilità alle tecnologie digitali pregiudica l'apprendimento, ingenerando un'inedita forma di povertà educativa (Capperucci, 2020; Selva, 2020).

La questione può essere indagata in profondità grazie a un dialogo tra pedagogia e filosofia: superare gli steccati disciplinari in favore di un'analisi interdisciplinare dei fenomeni permette di comprendere meglio la complessità dell'esistente (Morin, 2001; 2016) senza perdere la specificità dei singoli sguardi (Bertolini, 2005). La pedagogia smussa così la propria aura prescrittiva (Granata, 2018) e adotta uno sguardo più critico e strutturale sui problemi educativi (Cambi, 2005) grazie all'intrecciarsi con il discorso filosofico, anche alla luce dei nessi che legano i due ambiti (De Leo, 2015). Visto l'oggetto analizzato, la lente interculturale – intesa non come discorso *su e per stranieri* ma nei termini di sguardo teorico-pratico sul pluralismo per trovare soluzioni affinché ognuno realizzi le proprie aspirazioni (Granata, 2016; Sghirinzetti, 2014) e le diversità non diventino disuguaglianze (Cognetti, 2015; Popkewitz, 2019; Zoletto, 2020) – può essere il terreno comune di dialogo tra filosofia e pedagogia, in un quadro concettuale caratterizzato dal paradigma dell'equità e dalla volontà di avere un impatto trasformativo sulla società attraverso una ricerca che persegua finalità politiche ed etico-morali. In quest'ottica, appaiono cruciali i riferimenti a Gramsci (2014) per la sua visione emancipativa della scuola, a Dewey (2018) per l'esercizio attivo della democrazia possibile solo a partire da un'educazione equa, a Habermas (2013) per l'inclusione. In definitiva, integrare i due sguardi consente alla riflessione pedagogica di domandarsi non solo *come* agire, ma anche quali siano i *fondamenti* della pratica educativa.

## Bibliografia

Benadusi L. & Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teoria, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.

- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Caloia A. (2016). Disuguaglianze: la responsabilità delle scelte governative pubbliche. *Quaderni di economia del lavoro*, 106(2), 141-165.
- Cambi F. (Ed.) (2005). *Le intenzioni del processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: Le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 17-26.
- Ciani A. & Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. 2(2), 5-32.
- Ciani A., Ferrari L. & Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cognetti G. (2015). *Con un altro sguardo. Piccola introduzione alla filosofia interculturale*. Roma: Donzelli.
- Cordini M. & De Angelis G. (2021). Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan. *European Journal of Education*, 56(4), 578-594.
- Crescenza G. & Riva M.G. (2021). Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 32-45.
- De Leo D. (2015). Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 5(1), 200-206.
- Dewey J. & Spadafora G. (Ed.). *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Eurydice (2020). *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabretti V. (2011). *A scuola di pluralismo*. Roma: Aracne.
- Ferrari M., Matucci G. & Morandi M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrer-Esteban G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gentili A. & Pignataro G. (2020). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci.
- Giancola O. & Salmieri L. (2020). Educazione, istruzione e disuguaglianze. In Gianicola O. & Salmieri L. (2020), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti* (141-150). Roma: Carocci.
- Gramsci A. & Gerratana V. (Ed.) (2014). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi. Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci. Granata A. (2017), *Una scuola "aperta a tutti". Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso*. In C. Coggi e R.S. Di Pol (a cura di), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Chiosso*, Milano, Franco Angeli, pp. 108-116. Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata A. & Ferrero V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie e implicazioni per l'equità nella scuola dell'autonomia. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*. Granello S. (2010). Il bilancio delle scuole, questo sconosciuto. *Programma Education FGA Working Paper*, 21(2). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli. Grisay A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction de l'inégalité scolaire?. *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études*, 19(11), 1-14. Gutman A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press. Habermas J. (2013). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli. INDIRE (2021). *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole*

italiane nell'anno scolastico 2021/2022. Firenze: INDIRE. Meirieu P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli. Milani L. & Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libera Editrice Fiorentina. Mincu M.E. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparate e politiche educative*. Milano: Mondadori Università. Mincu M.E. & Granata A. (2021). Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of education emergency. *Teachers and Teaching*, 1-22. Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. Morin E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina. Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino. Oberti M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris: Les Presses de Sciences Po. OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing: Parigi. Pacchi C. & Ranci C. (Eds.) (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli. Pasta S. (2020). Il rischio di allargare la forbice tra Gianni e Pierino. La scuola a distanza: attenzione al divario digitale. *EaS. Essere a scuola*, vol. speciale, 27-29. Pasta S. (2021). Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola. *EaS. Essere a scuola*, vol. speciale, 11-13. Pastori G., Pagani V., Mangiatordi A. & Pepe, A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 61-96. Popkewitz T.S. (2019). Transnational as Comparative History: (Un)Thinking Difference in the Self and Others. In Fuchs E. & Roldán Vera E. (Eds.), *The Transnational in the History of Education. Global Histories of Education* (261-291). Palgrave Macmillan, Cham. Rawls J. (1971). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli. Roemer J.K. (2000). Equality of Opportunity. In Arrow K., Bowles S. & Durlauf S.N. (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (17-32). Princeton: Princeton University Press. Schleicher A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: Il Mulino. Sen A. (2010). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino. Sghirinzetti M. (2014). *Ragionare tra le differenze. Per un'etica del dialogo interculturale*. Pisa: ETS. Sibiano P. & Agasisti T. (2013). Efficiency and heterogeneity of public spending in education among Italian regions. *Journal of Public Affairs*, 13(1), 12-22. Triventi M. (2019). Are children of immigrants graded less Generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765-795. Williams B. (1973). *The idea of Equality*. Cambridge: Cambridge University Press. Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.

**Elisabetta Galeotti** (Università del Piemonte Orientale)

### **Femminismo vs. Multiculturalismo: Perché il dilemma Okin è inaccettabile**

Il paper prende le mosse dal noto dilemma posto da Okin in un famoso articolo del 1998, secondo cui il riconoscimento dei diritti culturali proposto dal multiculturalismo avrebbe esposto le donne della post-immigrazione all'oppressione patriarcale delle famiglie, propria delle culture tradizionali. La discussione sulla tesi di Okin si è sviluppata soprattutto entro il multiculturalismo o entro il femminismo post-coloniale e si è focalizzata su tre aspetti: a) la concezione monolitica di cultura e il determinismo culturale; b) la questione dell'agency delle donne non occidentali; c) il doppio standard nel giudizio dell'oppressione di genere con riferimento alla cultura occidentale e a quelle



non occidentali. Questo paper intende affrontare il dilemma da una diversa prospettiva che consideri la letteratura femminista sull'autonomia e sulle preferenze adattive, da un lato, e sull'intersezionalità dall'altro. In conclusione il dilemma di Okin è inaccettabile perché ignora l'oppressione intersezionale delle donne immigrate, rispetto al genere e rispetto al gruppo culturale, e perché assume le scelte delle donne in contesti familiari tradizionali come adattive, e pertanto potenzialmente aperte a interventi paternalistici.

**Bianca Monteleone (Scuola Normale Superiore/Università di Pisa)**

### **Ingiustizia, stereotipi e identità personale: la vergogna come strumento di oppressione**

Il soggetto autonomo, astratto e razionale come agente pratico per eccellenza è stato ampiamente criticato nell'arco del secolo scorso, in particolare dalla riflessione filosofica femminista. Considerare, in ambito etico e giuridico, le persone come individui generalizzati portatori di diritti e doveri universali, non permette infatti di rilevare le conseguenze di asimmetrie e relazioni di potere e di dipendenza che caratterizzano i rapporti tra persone in carne ed ossa.<sup>1</sup> Di conseguenza, molte forme di oppressione subite da individui particolari difficilmente vengono colte dalla definizione legalistica dell'ingiustizia. In particolare, risulta difficile rendere conto dei costi etici e sociali relativi alla promozione di stereotipi e narrazioni che rispecchiano e alimentano i rapporti gerarchici di cui è costituito il tessuto sociale.

Mettere in luce questo tipo di ingiustizie richiede dunque una teoria dell'identità personale pratica che sottolinei la sua natura relazionale. In questa sede si cercherà, dunque, di illustrare brevemente come una concezione dell'identità in stretto legame con la sfera affettiva sia funzionale allo scopo. In particolare, verrà preso in considerazione il ruolo della vergogna nel consolidamento e nell'interiorizzazione di stereotipi dannosi da parte dei membri di categorie marginalizzate. Inoltre, si sottolineerà come l'esperienza della vergogna segnali, oltre che generare, una discriminazione sistematica di tali classi, rivelando i valori effettivamente sostenuti nel contesto sociale di riferimento.

Già nel primo Settecento, Hume teorizzava la relazione tra identità personale e le passioni sociali di orgoglio e umiltà: secondo il suo *Trattato sulla natura umana*, esse corrispondono al piacere e al dolore causati da oggetti e qualità in stretta relazione con la propria persona. Affinché si possa parlare correttamente di orgoglio e umiltà, i criteri di valutazione positiva o negativa delle loro cause e il loro legame con il soggetto devono essere pubbliche e condivise nel contesto di riferimento.<sup>2</sup> L'io di ognuno sarebbe dunque intrinsecamente relazionale, in quanto coincidente con l'insieme di tratti con cui il soggetto si identifica e attraverso i quali viene riconosciuto.

Questa tipologia di approccio ha ricevuto molta attenzione nella ricerca filosofica e psicologica contemporanea: un recentissimo esempio di riflessione sul legame tra identità personale e passioni sociali è fornito da Krista Thomason, in *Naked, The Dark Side of Shame*.

Pur senza vincolarsi ad alcuna teoria precisa dell'identità personale, Thomason sostiene che un suo aspetto centrale sia il suo essere costituita da parti e che solo alcune siano in controllo del soggetto. L'autrice denomina infatti *concezione di sé* la porzione di identità personale che ha a che fare con l'idea che ogni individuo ha di se stesso. Essa non esaurisce l'identità personale, alla quale afferiscono anche le così dette *identità involontarie* derivate dalla propria condizione particolare (genere, etnia, famiglia, aspetto fisico, ecc.).

Questo aspetto dell'identità personale è, per Thomason, fondamentale nella trattazione della vergogna: essa si manifesta infatti quando «alcuni aspetti della propria identità eclissano,

---

<sup>1</sup> Non ci si riferisce alle sole distinzioni su base economica, ma a tutti gli elementi che sono state alla base di una stratificazione sociale: genere, razza, abilità, neuro-tipicità e così via.

<sup>2</sup> Cfr. D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, sez. 1.1-1.5.

oscurano o definiscono la propria concezione di sé»<sup>3</sup> e tale tratto viene percepito dall'individuo come fondamentale nella connotazione della propria identità. Ci si vergogna, dunque, quando il proprio comportamento rivela socialmente qualcosa che non si riconosce come parte della propria coscienza di sé ma con cui ci si sente identificati. In altre parole, quando la concezione di sé viene messa a rischio da elementi involontari della propria identità personale.

Può, a questo punto, venire tracciato il legame tra una simile teoria della vergogna e l'ingiustizia costituita dall'oppressione di determinate classi sociali attraverso rapporti di potere simbolici mediati da un certo immaginario sociale.

Le identità involontarie si alimentano dell'immaginario sociale. Alla persona a cui venga assegnato il genere femminile alla nascita, pertengono, nell'occhio società contemporanea, una serie di aspettative e qualità anche senza che l'agente le comprenda deliberatamente nella propria coscienza di sé. La costruzione di tale apparato stereotipico assume molte forme: dalle rappresentazioni mediatiche, all'educazione all'organizzazione delle istituzioni. L'inadeguatezza rispetto al modello imposto si manifesta spesso attraverso la vergogna.<sup>4</sup>

Tale ricezione affettiva degli stereotipi, assunta l'importanza delle emozioni sociali nella definizione dell'identità personale, ne comporta un'interiorizzazione. Attraverso la vergogna il soggetto stesso viene portato a riconoscere come propri tratti socialmente ascritti alla propria classe di appartenenza.

La vergogna provata nel venire ridotte al proprio corpo sessualizzato, ad esempio, durante episodi di *catcalling* è dunque una forma profonda di ingiustizia subita a livello personale, in quanto riguarda strettamente la propria identità. Inoltre, il fatto che il sentimento venga esperito testimonia che i valori incarnati da una certa costruzione del genere femminile (quella che permette al *catcaller* di sentirsi legittimato nel suo gesto) sono ancora percepiti come rilevanti in società. Chi subisce la molestia si trova faccia a faccia con un'identità involontaria che è forzata a riconoscere come propria.

Non tutti gli stereotipi negativi, tuttavia, provocano vergogna: molti di quelli più datati sulla femminilità non sortiscono più il loro effetto; i valori che incarnano non sono più rispecchiati, infatti, nella contemporanea concezione della donna cisgenere.

Il piano di confronto con la vergogna come strumento di oppressione sembra dunque essere non tanto quello proprio della giustizia legalistica, della sanzione e del divieto, quanto quello della narrazione e della costruzione di nuovi immaginari sociali.

## **Bibliografia**

D. Hume, *Trattato sulla natura umana* (1739), ed. E. Lecaldano, Laterza, Bari, 2020.

G. Taylor, *Pride, Shame and Guilt*, Clarendon Press, Oxford, 1985.

J. Taylor, *Reflecting subjects*, Oxford University Press, Oxford, 2015.

K. Thomason, *Naked, The Dark Side of Shame*, Oxford University Press, Oxford, 2018.

**Gloria Origgi** (Institut Jean Nicod, École Normale Supérieure)

## **Umiliazione epistemica**

La relazione tratterà essenzialmente sulle forme di umiliazione epistemica

---

<sup>3</sup> K. Thomason, *Naked, The Dark Side of Shame*, p. 87 (trad. mia).

<sup>4</sup> Si pensi ai più classici stereotipi legati alla femminilità: cura estetica, comportamento aggraziato, presenza non invadente e così via. La vergogna accompagna, tanto nell'aspettativa pubblica quanto nell'esperienza, ogni deviazione da tale norma, come una risata rumorosa o l'apparire "non in ordine".

**Noemi Paciscopi (Università di Firenze)**

## **Ignoranza e ingiustizie epistemiche**

Obiettivo di questo contributo è sottolineare la rilevanza dell'analisi delle pratiche che ostacolano la produzione di conoscenze e mostrare il legame tra alcune forme di ignoranza - che non sono casualmente determinate ma attivamente costruite - e le due "ingiustizie epistemiche" a cui fa riferimento Fricker (2007): quella testimoniale e quella ermeneutica. Questo legame è evidenziato da Tanesini in "Epistemologie e filosofie femministe della scienza" (2015).

Nel 2006 Tuana scrive un articolo che intende mostrare l'importanza di includere studi sistematici sull'ignoranza come componenti essenziali di teorie sulla conoscenza che siano "solide" (cfr. Tuana, 2006, p. 1). L'ignoranza, sostiene l'autrice (cfr. Tuana, 2006, p. 4), non è sempre e solo "qualcosa che ancora non conosciamo", ma è talvolta il risultato di pratiche connesse a interessi e credenze.

Se - ed è una tesi frequentemente sostenuta in epistemologia femminista, per esempio da Haslanger (cfr. 1999, p. 468) o dalla stessa Tuana (cfr. 2006, p. 4) - le condizioni di conoscenza non sono semplicemente le condizioni di credenza vera, allo stesso modo le condizioni del non sapere non coincidono con la sfera dell'"ancora non noto", e necessitano di essere indagate (cfr. Tuana, 2006, p. 4). L'ignoranza è, come la conoscenza, un fenomeno situato e complesso (cfr. Tuana, 2006, p. 4). Facendo riferimento a "case studies" che riguardano la sanità e la sessualità delle donne, Tuana identifica sei tipi di ignoranza: cinque di natura deleteria e uno di natura positiva.

Il primo caso di ignoranza descritto dall'autrice riguarda le cose che sappiamo di non sapere, ma che non ci interessa conoscere (cfr. Tuana, 2006, p. 5). Come esempio è riportato lo studio della pillola contraccettiva maschile, ostacolato dall'idea che gli uomini sarebbero stati meno motivati delle donne ad utilizzarla, e che avrebbero posto più resistenza ad accettare gli effetti collaterali, per esempio la "diminuzione della libido".

Il secondo tipo di ignoranza riguarda aspetti che non sappiamo di non sapere, perché lo sviluppo di queste conoscenze è ostacolato da interessi e credenze. Per esempio, assunzioni sulla sessualità femminile hanno bloccato lo studio della struttura anatomica della clitoride (cfr. Tuana, 2016, p. 7). Un altro tipo di ignoranza è quella "sistematicamente coltivata" (Tuana, 2006, p. 10) da certi gruppi per difendere i propri interessi, per esempio il profitto. Gli effetti collaterali, notevoli, della pillola contraccettiva femminile non furono inizialmente divulgati dalle case farmaceutiche, che ne erano a conoscenza, perché esse intendevano tutelare i propri interessi economici (cfr. Tuana, 2006, p. 10). Il quarto tipo di ignoranza è quella, nelle parole di Tanesini (2015, p. 26), promossa da individui che "preferiscono non sapere che molti dei loro successi sono stati ottenuti non perché se lo meritassero, ma grazie agli ingiusti privilegi da cui hanno tratto vantaggio". Questa è l'ignoranza tipica di chi si auto-inganna e non vuole sapere, ma l'autoinganno è efficace solo se anche gli altri non sanno: l'ignoranza altrui deve essere preservata.

Infine, il quinto tipo di ignoranza è quella "prodotta dalla costruzione di identità epistemicamente svantaggiate" (Tuana, 2006, p. 14) e si ha quando, più o meno consapevolmente, alcuni individui vengono classificati come ignoranti o non autorevoli. Alcuni di questi tipi di ignoranza contribuiscono a causare ingiustizie, tra cui le ingiustizie epistemiche su cui si concentra Fricker in "Epistemic Injustice". Le ingiustizie epistemiche sono ingiustizie che danneggiano gli agenti (e le agenti) conoscitivi. Fricker ne esplora due tipologie: quella testimoniale e quella ermeneutica.

Quella testimoniale è un aspetto dell'ultimo tipo di ignoranza descritto da Tuana, sostiene Tanesini (cfr. 2015, p. 28). Infatti, l'ingiustizia testimoniale si ha quando "una persona è danneggiata nella sua abilità di trasmettere conoscenza ad altri" (Tanesini, 2015, p. 28). Questo può avvenire in più modi: il soggetto può non essere sufficientemente creduto o, in casi estremi, può essergli negata la parola. Il problema non è solo etico, ma prettamente epistemo: se non è riconosciuta la credibilità è danneggiata l'agentività epistemica.

L'ingiustizia ermeneutica, invece, è legata all'ignoranza riguardo "le cose che sappiamo di non sapere perché interessi di parte bloccano lo sviluppo di questa conoscenza" e all'ignoranza di "un gruppo che non vuole sapere certe cose e ne rende la conoscenza impossibile ad altri gruppi"

(Tanesini, 2015, pp. 28, 29). Questo tipo di ingiustizia è frutto della mancata elaborazione di risorse ermeneutiche in grado di interpretare le esperienze di gruppi marginalizzati o svantaggiati. Come rimedio, Fricker ritiene necessario sviluppare due virtù: quella della giustizia testimoniale e quella della giustizia ermeneutica. Esse richiedono lo sviluppo di abilità autoriflessive, che consentano di migliorare la capacità di riconoscere i propri pregiudizi (cfr. Tanesini, 2015, p. 29). Per sviluppare queste abilità è importante, a mio avviso, riconoscere e accettare che ci sono cose che non sappiamo. Proprio in questo consiste il sesto tipo di ignoranza descritto da Tuana, di natura positiva (cfr. Tanesini, 2015, p. 27).

**Martina Rosola** (Università degli Studi di Genova)

### **Ingiustizia linguistica dentro e al di là della lingua**

In questo abstract mi concentrerò su una specifica forma di ingiustizia che ha luogo nella lingua italiana e che riguarda le donne e le persone non binarie (cioè coloro che non si identificano esclusivamente come donne o uomini). Analizzerò le forme che tale ingiustizia, che chiamerò 'ingiustizia linguistica', assume e le conseguenze che ne derivano. Concluderò che l'ingiustizia linguistica è strettamente connessa con altre forme di ingiustizia e influisce su diversi aspetti della vita degli individui che ne sono soggetti: tale ingiustizia, dunque, va al di là di dell'aspetto propriamente linguistico.

Vediamo innanzitutto da dove nasce questa ingiustizia. Per farlo, è necessario prendere in considerazione alcune caratteristiche dell'italiano. In italiano vi sono solo due generi grammaticali, il maschile e il femminile, e il genere è marcato in moltissimi elementi linguistici: quasi tutti i sostantivi, gli aggettivi, gli articoli, i pronomi e i participi passati con ausiliare 'essere'. Mentre il genere grammaticale di termini che hanno referenti inanimati è arbitrario, quando il referente è umano il genere grammaticale del termine corrisponde al genere della persona cui si riferisce. Tuttavia, non è sempre così. In particolare, identifico quattro circostanze in cui si verifica una discrepanza tra il genere di un termine e quello della o delle persone cui si riferisce: i termini professionali di lavori considerati maschili, il riferimento a individui generici o ignoti, a gruppi misti per genere e a persone non binarie. In tutti questi casi, infatti, viene convenzionalmente usato il maschile e quando la o le persone referenti sono di genere femminile o non binario si genera una discrepanza. Per esempio, 'medico' viene comunemente usato per chiunque svolga tale professione, anche se donna o persona non binaria. Inoltre, né il maschile né il femminile, che sono gli unici generi previsti dalla grammatica italiana, corrispondono al genere di una persona non binaria e pertanto ogni volta in cui si usa un termine semanticamente maschile o femminile per riferirsi a una persona non binaria si genera una discrepanza.

C'è una differenza sostanziale tra i diversi tipi di discrepanze. L'uso dei nomi di professione maschili per le donne dipende dalla scelta di chi parla: i corrispondenti termini femminili, quando non già attestati, possono essere creati seguendo le regole morfologiche standard dell'italiano. Chi parla, dunque, *sceglie* di usare la forma maschile quando *potrebbe* usare quella femminile. Quando si tratta invece di referenti di genere non binario ci si trova davanti a un'impossibilità di evitare la discrepanza, la quale dipende dalle *caratteristiche* dell'italiano: in questo caso non si tratta di un 'cattivo uso' della lingua, ma di un'ingiustizia *strutturale* data da una mancanza nelle risorse linguistiche, cioè dal fatto che non esista in italiano un genere grammaticale diverso dal maschile e dal femminile. Tale discrepanza, dunque, ha le caratteristiche dell'ingiustizia ermeneutica, cioè "l'ingiustizia di avere qualche area significativa della propria esperienza sociale oscurata dalla comprensione collettiva a causa di una marginalizzazione ermeneutica persistente e ad ampio raggio" (Fricker 2007: 154): è strutturale, ostacola la comprensione collettiva delle identità non binarie rendendole invisibili, si manifesta in una carenza nelle risorse ermeneutiche e dipende dalla persistente e generale marginalizzazione ermeneutica delle persone non binarie. Diversamente dai casi centrali di ingiustizia ermeneutica, che dipendono dall'assenza di un *concetto* cruciale per comprendere l'esperienza delle persone marginalizzate, l'ingiustizia ermeneutica *linguistica* sorge al livello morfologico: a mancare non è un concetto o un termine, ma

un morfema che codifichi un genere diverso dal maschile o dal femminile. Per superare questa ingiustizia, pertanto, è necessario agire a livello morfologico, introducendo un genere grammaticale non binario, con forme come

la ‘-u’ o lo schwa, o svuotando i generi grammaticali maschili e femminili del loro valore semantico, come è stato fatto per il norvegese (Swan 1992).

Dunque, mentre la discrepanza che riguarda le donne sorge a livello dell’uso della lingua e dipende dall’azione di singoli individui, quella che riguarda le persone non binarie è un caso di *ingiustizia ermeneutica* e dipende dalla struttura della lingua. Si noti che questo riguarda anche la discrepanza relativa al riferimento a persone generiche o ignote, in quanto gli usi generici dovrebbero potersi applicare anche a persone non binarie e la persona ignota potrebbe essere non binaria. Inoltre, riguarda anche i gruppi misti per genere quando questi sono composti anche da individui di genere non binario.

Tutte queste discrepanze costituiscono un’ingiustizia verso donne e persone non binarie, che vengono rese invisibili nel linguaggio e presentate come un’eccezione. Secondo Moulton (1980), termini come ‘he’ e ‘man’ non sono senza genere (*gender-neutral*) e possono essere usati per parlare di individui di qualunque genere proprio grazie all’assunto che gli uomini costituiscono la norma, grazie allo stesso processo pragmatico che adoperiamo quando usiamo ‘Scottex’ per *carta assorbente* in generale. Inoltre, i termini maschili vengono usati sia per riferirsi esclusivamente a individui di genere maschile, come in ‘gli uomini possono prendere il congedo di paternità’, che per riferirsi a individui di ogni genere, come in ‘gli uomini sono esseri mortali’. Questo doppio uso può dare luogo a pericolosi fraintendimenti (genuini o pretestuosi): Ritchie (1975) e Pezzini (2015) riportano episodi realmente avvenuti in cui il fatto che una legge fosse scritta con termini maschili ha costituito la motivazione per non riconoscere i relativi diritti, compreso quello di voto, alle donne. Questo mostra chiaramente come l’ingiustizia linguistica abbia effetti che vanno al di là del mero campo simbolico e influenzano invece ambiti concreti della vita.

In conclusione, ci sono diversi tipi di discrepanze, che dipendono dall’uso o da una strutturale mancanza di risorse linguistiche e, in quanto tali costituiscono un’ingiustizia ermeneutica. Inoltre, tutti questi tipi di discrepanze hanno effetti che vanno al di là della sfera linguistica e coinvolgono crucialmente quella giuridica.

## **Bibliografia**

- Fricker, Miranda (2007) *Epistemic Injustice*, Oxford University Press; Moulton, Janice (1980) “The Myth of the Neutral ‘man’” in Vetterling-Braggin (ed.), 100-16; Pezzini, Barbara (2015) “Implicito ed esplicito nel rapporto circolare tra genere e diritto” in Morra & Pasa *Questioni di genere nel diritto: impliciti e crittotipi*, Giappichelli, pp. 201-234; Ritchie, Marguerite (1975) “Alice through the Statutes”, *McGill Law Journal* 21 (Winter 1975): 702; Swan, Toril (1992). “All about Eve: Women in Norwegian newspapers in the 20th century”, *Working Papers on Language, Gender and Sexism*, 2, 37–54.

**Roberta Sala** (Università Vita-Salute San Raffaele, Milano), **Sarah Songhorian**  
(Università Vita-Salute San Raffaele, Milano)

## **Ingiustizia, empatia e ragione**

Alcune delle sfide morali e politiche più rilevanti del nostro tempo riguardano gli altri distanti nel tempo e nello spazio, le ingiustizie che nei loro confronti vengono perpetrate (Pulcini 2020). In un mondo sempre più connesso, le nostre azioni possono avere effetti non solo su coloro che ci sono vicini nello spazio e nel tempo, ma anche su coloro che vivono in luoghi lontani e sulle generazioni future. Considerare queste categorie di soggetti lontani nel tempo e nello spazio costringe a fare i conti con molti limiti delle tradizionali teorie morali e politiche. Si prenda, per esempio, la tradizione del liberalismo di matrice kantiana: se, da un lato, la razionalità gioca un ruolo fondamentale nella società giusta in cui i soggetti pervengono a principi considerati universali in quanto frutto di una

procedura razionale (Rawls 1971), tale tradizione fa raramente i conti con la motivazione ad agire secondo giustizia ovvero, quando si impegna a motivare alla giustizia, offre argomenti ben poco convincenti (Rawls 1971, Nagel 1986, Walzer 2004, Sen 2009, Thrasher e Vallier 2015). D'altro canto, le emozioni immediate garantiscono tale spinta motivazionale, ma non sono necessariamente attendibili e imparziali (Arendt 1963, Nussbaum 2001). Esse possono, infatti, motivarci a prenderci cura delle persone vicine, ma è discutibile che siano sufficienti a estendere e a giustificare tali atteggiamenti nei confronti delle persone distanti, ovvero degli estranei.

Scopo di questo lavoro è ricomporre l'apparente contraddizione tra due approcci che da soli sono insufficienti a rendere conto di come dovremmo comportarci con gli altri distanti. Un'opportuna risposta alle ingiustizie del nostro tempo richiede, infatti, sia che i comportamenti siano giusti, razionali e imparziali, sia che coloro che sono chiamati a metterli in atto siano opportunamente motivati nonostante la pretesa universalistica. Mostreremo, pertanto, pregi e difetti di entrambe queste concezioni per muovere verso una concettualizzazione delle emozioni, e in particolare dell'empatia che, lungi dall'essere concepita come un'emozione immediata e particolaristica, possa incorporare l'imparzialità di solito ricondotta al corretto funzionamento della razionalità (Kauppinen 2014).

Da un lato, infatti, la razionalità sembra in grado di condurre gli agenti a selezionare, in ambito pubblico, le azioni che sono conformi a standard di giustizia, cioè a standard oggettivi garanzia di imparzialità, fondando le nostre scelte su basi non idiosincratiche (Rawls 1993, p. 106). È esercitando la nostra razionalità, infatti, che siamo in grado di comprendere che gli altri distanti non sono dissimili dagli altri vicini e che, a parità di tutte le altre condizioni, i doveri che abbiamo nei confronti dei primi non sono diversi da quelli che abbiamo nei confronti dei secondi.

Sebbene, quindi, far leva sulla ragione per evitare di commettere ingiustizie sembri una mossa di per sé condivisibile, una difficoltà è in realtà manifesta: come può, infatti, la ragione motivare gli agenti ad agire in conformità con le conclusioni che essa raggiunge? Quale spinta motivazionale possiamo riconoscere nell'esito di un distaccato ragionamento? Gli altri distanti nel tempo e nello spazio rendono questo limite della ragione ancor più evidente.

D'altro canto, condividere in modo immediato la sofferenza altrui ed empatizzare con il prossimo facilmente motivano gli agenti a comportarsi in modi volti ad alleviare quella sofferenza. Sebbene, quindi, le emozioni – e l'empatia in particolare – costituiscano un forte movente all'azione, anch'esse implicano pericoli non trascurabili. In primo luogo, concentrarsi sulle emozioni che l'agente prova di fronte al prossimo non gli consente di giungere a conclusioni comunicabili e condivisibili. In secondo luogo, l'empatia immediata – al pari di tutte le emozioni immediate – non è priva di limiti intrinseci (si veda, ad esempio, Hume 1739-1740, Smith 1774, Prinz 2011a, Prinz 2011b, Bloom 2017, Fuchs 2019). L'empatia immediata è, pertanto, una strategia fallimentare per rendere conto di come ci dovremmo comportare nei confronti degli altri distanti. Lungi dal permetterci di essere opportunamente motivati a compiere atti giusti, saremmo in balia di tutti quegli elementi contestuali – e spesso arbitrari – che modulano le nostre risposte empatiche favorendo nella maggior parte dei casi i vicini, i simili e coloro che possiamo vedere o conoscere, anche laddove non abbiamo ragioni di farlo.

Sosterremo pertanto che, se l'empatia viene regolata e informata dalla ragione (in linea con la simpatia dello spettatore imparziale smithiano), essa può giocare un ruolo centrale benché non esclusivo nell'evitare, o quanto meno limitare, le ingiustizie oggi più stringenti (Edge 2016). Tale proposta permette, inoltre, di ricucire il legame tra compassione e giustizia, tra sentimento e ragione e di mettere a fuoco uno dei moventi per la partecipazione politica, anche laddove le ingiustizie non tocchino noi stessi o persone a noi vicine.

## **Bibliografia**

- ARENDRT H., *On Revolution*, Penguin, New York 1963; trad. it. *Sulla rivoluzione*, Einaudi, Torino 2009.
- BLOOM P., *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*, Random House, London 2017.
- EDGE M., *Political Philosophy, Empathy and Political Justice*, Routledge, London/New York 2016.
- FUCHS T., *Empathy, Group Identity, and the Mechanisms of Exclusion: An Investigation into the Limits of Empathy*, «Topoi» 38 (2019), pp. 239-250.
- HUME D., *Treatise of Human Nature*, John Noon-Thomas Longman, London 1739-40; trad. it. *Trattato sulla natura umana*, in ID., *Opere filosofiche*, vol. I, Laterza, Roma-Bari 2010.

- KAUPPINEN A., *Empathy, Emotion Regulation, and Moral Judgment*, in *Empathy and Morality*, H. MAIBOM (a cura di), Oxford University Press, Oxford/New York 2014.
- NAGEL T., *The View from Nowhere*, Oxford University Press, Oxford 1986; trad. it. *Uno sguardo da nessun luogo*, Il Saggiatore, Milano 1988.
- NUSSBAUM M.C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001; trad. it. *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2004.
- PRINZ J., *Against Empathy*, «Southern Journal of Philosophy» 49/s1 (2011), pp. 214-233.
- PRINZ J., *Against Empathy*, cit.; ID., *Is Empathy Necessary for Morality?*, in *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*, A. COPLAN, P. GOLDIE (cur.), Oxford University Press, New York 2011, pp. 211-229.
- PULCINI E., *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*, Bollati Boringhieri, Torino 2020.
- RAWLS J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971; trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1983.
- RAWLS J., *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993; trad. it. *Liberalismo politico*, Einaudi, Torino 1999.
- SEN A., *The Idea of Justice*, Penguin, London 2009; trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010.
- SMITH A., *The Theory of Moral Sentiments: An Essay Towards an Analysis of the Principles by which Men Naturally Judge Concerning the Conduct and Character, First of their Neighbours, and Afterwards of Themselves. The Fourth Edition*, Millar, London; Kincaid and Bell, Edinburgh 1774; trad. it. *Teoria dei sentimenti morali*, BUR, Milano 2009.
- THRASHER J., VALLIER K., *The Fragility of Consensus: Public Reason, Diversity and Stability*, «The European Journal of Philosophy» 23/4 (2015), pp. 933-954. WALZER M., *Politics and Passion: Toward a More Egalitarian Liberalism*, Yale University Press, New Haven 2004.

**Eleonora Volta** (Università Vita-Salute San Raffaele, Milano)

### **Il lavoro ideologico dei miti di stupro nel discorso giuridico**

In Italia, nei procedimenti giudiziari per reati di violenza sessuale la deposizione della persona offesa – previa verifica della credibilità soggettiva della dichiarante e dell'attendibilità intrinseca della sua testimonianza – può essere assunta autonomamente come fonte di prova della colpevolezza dell'imputato. Ciò fa sì che la verifica della veridicità, credibilità e coerenza della versione dei fatti della vittima venga condotta più rigorosamente rispetto a quella cui sono sottoposte le dichiarazioni degli altri testimoni (si veda Cass., Sez. III, sentenza del 12 ottobre 2018, n. 46218). Proverò qui a sostenere che se tale verifica può dirsi in linea con i principi del giusto processo, le pratiche linguistiche adottate per condurla in fase dibattimentale sono spesso prodotte da una logica misogina (Manne 2017) che nega alla vittima la possibilità di offrire compiutamente e vedere riconosciuta la propria versione dei fatti. Il mio contributo si propone di mettere in luce la matrice misogina di tali pratiche a partire dall'individuazione e descrizione dei miti di stupro operativi nelle domande poste dal giudice e dall'avvocato della difesa per minare la credibilità della testimone.

Il lavoro descrittivo verrà condotto prendendo le mosse dall'analisi critica del linguaggio utilizzato durante l'esame della persona offesa (Ehrlich 2001) nelle aule di tribunale italiane e vedrà come materiale di studio i verbali di udienza di alcuni processi per reati di violenza sessuale intentati contro persone conosciute dalle vittime. Adottando la classificazione dei miti di stupro proposta da Jenkins (2021), estrarrò dai verbali dei passaggi in cui si riflettono i miti sul consenso – ovvero quelli che oscurano ciò che conta come sesso consensuale e ciò che conta come violenza sessuale – e i miti sulla colpa – i quali colpevolizzano la persona che subisce la violenza – e mostrerò come questi suggeriscano l'adozione di una prospettiva ideologica che nega o ridimensiona il danno subito dalla vittima, inficiando la sua testimonianza.

Se in questa sede mi limito a considerare unicamente casi di violenza sessuale contro conoscenti è perché ciò mi dà modo di porre l'attenzione sulla persistente riluttanza ad assumere il dissenso

della vittima. Come osserva la sociolinguista Susan Ehrlich (2001), a differenza di quei casi definiti dal senso comune come “*veri stupri*” – quelli in cui l’aggressore è sconosciuto, fisicamente violento e armato – i casi di violenza sessuale verso conoscenti vengono ancora categorizzati in maniera incerta e in fase processuale vengono facilmente ridefiniti in termini di attività sessuale consensuale. Specialmente se l’aggressore non impugna un’arma, se non ricorre alla violenza fisica o se la vittima dichiara che vi sono stati contatti intimi consensuali prima e/o dopo la violenza, la persona offesa si vede costretta a dimostrare di avere comunicato il suo dissenso *per davvero* e in modo *efficace*. Qui i miti sul consenso giocano un ruolo fondamentale nella messa in discussione della natura violenta del rapporto (“la teneva ferma?”, “stavate già facendo sesso?”, “solitamente com’erano i rapporti sessuali con il suo partner?”) e delle modalità con cui la vittima ha comunicato il suo dissenso (“gli ha detto di smetterla?”, “con che tono lo ha detto?”, “perché non si è spostata?”).

Passando ai miti sulla colpa, si noti che sebbene gli elementi atti a fondare il sospetto che la vittima di reati sessuali dichiarò il falso non possano abitare nei suoi “costumi sessuali”, il riferimento alla “condotta”, al modo di vivere e alla corporeità e sessualità della parte offesa è pratica tollerata e spesso incoraggiata dal o dalla giudice. Descrivendo i miti sulla colpa, offrirò un esempio di come gli argomenti della gelosia e della provocazione giustifichino la formulazione di domande mirate a biasimare la persona offesa per la sua “cattiva” condotta e a mitigare la responsabilità dell’imputato.

Analizzando il lavoro ideologico delle domande nei processi per reati di violenza sessuale, verranno a delinearsi le molteplici forme di ingiustizia che possono rendere l’ascolto della vittima una cattiva prassi. Quando si presenta la difficoltà nel ricordare i fatti, nel dare loro una collocazione nel tempo, nel dire ad alta voce, lentamente e con esattezza cosa è accaduto, la vittima è resa vulnerabile. Operando attraverso il linguaggio una distorsione prospettica che nega o ridimensiona la violenza subita, i miti di stupro invitano la testimone a dubitare della propria comprensione dell’esperienza vissuta e invalidano la sua percezione dell’atto subito, dell’aggressore e di se stessa (Mikkola 2019). Nella maggior parte dei casi l’operazione riesce, ristabilendo la stessa asimmetria di potere che rende possibile la violenza di genere. A prescindere dall’esito del processo, il danno prodotto è incommensurabile.

## **Bibliografia**

- Ehrlich S. (2001), *Representing Rape. Language and sexual consent*, New York: Routledge.
- Estrich S. (1987) *Real Rape*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fricker M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins K. (2021), “Rape Myths: What are They and What can We do About Them”, *Royal Institute of Philosophy Supplements*, Vol. 89: 37 – 49.
- Manne K. (2017), *Down Girl: The Logic of Misogyny*, Oxford: Oxford University Press. Mikkola M. (2019), “Self-Trust and Discriminatory Speech”, *Trust in Epistemology*, London: Routledge.