

Valeria Napolitano

Formare alla cittadinanza nel segno dell'empowerment femminile. Riflessioni sul volume Pratiche educative per l'inclusione sociale, a cura di M. Striano, Franco Angeli, Milano 2010.

Abstract

Il saggio invita alla lettura del volume a cura di Maura Striano, *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (2010), focalizzando alcune iniziative internazionali ed europee finalizzate a promuovere interventi di educazione permanente, rivolti a categorie "deboli" di persone. Rispetto a queste viene adottata una prospettiva di genere, in virtù della quale il limitato riconoscimento dei diritti di cittadinanza delle donne in termini di istruzione, condizione occupazionale ed economica e partecipazione politica è legato alle discriminazioni simboliche di una cultura definita "universale", ma profondamente ancorata a valori maschili.

Keywords: inclusione sociale, Formazione permanente, Pari opportunità, Cittadinanza di genere.

Il tema dell'inclusione è considerato oggi una delle modalità fondamentali tramite cui vengono espressi i diritti di cittadinanza. Tali diritti, misurati nei termini di educazione, indipendenza economica e status lavorativo, vedono le donne ancora svantaggiate rispetto agli uomini. Non solo. Dal punto di vista della vita pubblica e dell'impegno più direttamente politico, in Italia il problema del costituirsi di un discorso frutto delle necessità di una prospettiva e un punto di vista, quello dell'uomo, supposto rappresentare il genere umano (Irigaray, 1977) è evidenziato da elementi quali le quote rosa, che nel tentativo esplicito di dimostrare una maggiore attenzione alla rappresentanza femminile nei processi politici tradiscono la volontà di inserire le donne come categoria debole da proteggere (Melandri, 2007).

Il mancato superamento del dualismo uomo/donna si definisce in termini relazionali, di rapporti di dominio (Bourdieu, 2009), trasferendosi dalla sfera familiare a quella sociale, politica, occupazionale (Okin, 1979). Ne consegue l'impossibilità per i soggetti istituzionali di individuare le strategie in grado di favorire la piena cittadinanza femminile senza un

riesame critico di quei modelli culturali giudicati come “universali”, ma in realtà fortemente condizionati da stereotipi androcentrici ed etnocentrici, determinati da valori europei o, perlomeno, occidentali (Aglietti, 2010).

Tra le forme più subdole di ineguaglianze di genere troviamo le discriminazioni culturali, dispositivi finalizzati alla riproduzione dell'ordine sociale esistente, esercitati attraverso le piste simboliche della comunicazione e della conoscenza. Le “forze simboliche” portano le donne a modalità di azione nelle quali la percezione d'inadeguatezza rispetto a un ruolo dettato dal dominio maschile fa sì che il senso delle proprie esperienze e delle proprie percezioni venga sminuito e disperso a vantaggio di disposizioni permanenti in cui sono le donne stesse a riprodurre i presupposti della propria sottomissione (Bourdieu, 1977, 2009).

In ambito formativo, le discriminazioni culturali sono evidenziate dal fatto che se nel corso dei secoli l'educazione femminile si è definita come marginale, finalizzata a produrre delle buone mogli e delle buone madri, l'accesso paritario all'istruzione soprattutto nei paesi occidentali non significa che le ragazze godano delle stesse opportunità formative dei loro coetanei, a causa principalmente di un sapere apparentemente neutro, ma fortemente connotato al maschile. Si tratta di una questione essenziale, se si pensa alla correlazione tra *empowerment* delle donne e istruzione femminile, individuata come una delle chiavi di svolta per promuovere la cittadinanza attiva e la partecipazione (Biemmi, 2010).

Una simile correlazione impone un riferimento al ruolo centrale, nei percorsi formativi, dell'*intelligenza delle emozioni*, di quei sentimenti cioè convenzionalmente considerati inferiori alla ragione, tradizionalmente associata all'uomo. La possibilità di considerare le emozioni come parte dell'intelligenza umana facilita il riconoscimento dell'esperienza femminile in una dimensione politica meno incline all'autoreferenzialità, e più prossima ad una trasformazione delle modalità di esercizio del potere (Nussbaum, 2004).

I programmi formali ed informali di istruzione e formazione possono realmente migliorare le condizioni sanitarie, alimentari e culturali delle donne, affinché queste diventino protagoniste di un cambiamento globale, teso a combattere le origini culturali della discriminazione su base sessuale. Ciò, a patto che i percorsi educativi vengano investiti di un significato nuovo, inteso come “riassetto non coercitivo dei desideri”, o ancora come “chiamata all'altro”, come recupero di quel nesso tra desiderio e responsabilità da tempo delegittimato nelle società post-capitalistiche (Spivak, 2003).

Per far questo è indispensabile promuovere il tema dell'inclusione, vero e proprio problema pedagogico oltre che necessità educativa. Si tratta di sviluppare una società nella quale l'innalzamento dei livelli di consapevolezza, di responsabilità, di partecipazione vada di pari passo con un maggiore sviluppo di conoscenza e d'istruzione, e sottoporre ad analisi critica le costruzioni simboliche che supportano gli stereotipi, tramite azioni educative in grado di influire sulle culture e sui comportamenti sociali. Tale onere implica l'urgenza di un impegno educativo inteso «non solo e non tanto come formazione professionale, ma in senso più ampio come circuito di apprendimento permanente, che accompagni l'acquisizione di saperi e di strumenti funzionali ad una partecipazione attiva, critica, propositiva» di fasce sempre più estese della popolazione (Striano, 2010).

In ambito formativo, investire sull'educazione rappresenta un'emergenza sociale avvertita a livello internazionale, in quanto si pone come un processo tramite il quale si coinvolge la società non solo nella lotta alla povertà, ma anche nell'eliminazione dei luoghi comuni e degli stereotipi, compresi quelli di genere (Striano, 2010).

In pochi altri contesti si è assistito, durante gli ultimi anni, ad un'evoluzione delle strategie di promozione e di sviluppo del *lifelong learning* quanto nell'ambito dell'Unione Europea. A partire dal Memorandum di Lisbona del 2000, gli Stati membri sono stati sollecitati ad affermare il legame inscindibile tra apprendimento permanente e cittadinanza attiva, tramite interventi di stampo legislativo ed educativo. In particolare, l'Anno Europeo delle pari opportunità per tutti nel 2007 e l'Anno Europeo della lotta alla povertà e all'inclusione sociale nel 2010 hanno inteso sottolineare come la non discriminazione delle categorie deboli – persone con basso livello di scolarizzazione, abilità e competenze; disoccupati; immigrati; madri *single*; anziani; persone con disabilità; detenuti ed ex detenuti – sia legata al rapporto tra le politiche di istruzione e la partecipazione critica alla vita politica e sociale da parte di strati sempre più ampi di popolazione.

Tuttavia, nella realtà quotidiana, le discriminazioni volte a mantenere le fasce più vulnerabili in una condizione di esclusione sono ancora ampiamente diffuse. Ciò anche nello scenario europeo, dove i dati da considerare sono relativi ad un quadro caratterizzato dal fenomeno dell'immigrazione, in virtù del quale le misure adottate dai singoli paesi dell'UE in termini di sussidi e di politiche occupazionali per fronteggiare i fenomeni considerati più urgenti, quali la disoccupazione e la povertà, risultano diversificati e non sempre adeguati.

Oggi più che mai, dunque, l'inclusione sociale va considerata un'emergenza sociale primaria; ciò impone una serie di strategie finalizzate ad un concreto raggiungimento delle pari opportunità. In questo senso, il volume edito nel 2010 da Franco Angeli a cura di Maura Striano, dal titolo *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, rappresenta un salto di qualità nell'ambito della letteratura sulle pratiche di inclusione sociale e le emergenze educative ad esse correlate, in quanto affronta un tema di riconosciuto interesse pedagogico in un'ottica non esclusivamente territoriale ma internazionale.

Tramite quali approcci, sia teorici che metodologici, l'inclusione sociale può essere concettualizzata e interpretata in chiave pedagogica? A partire da questo interrogativo, i contributi contenuti nel volume propongono una riflessione articolata in itinerari diversificati, nell'intento comune di rispondere in termini di prassi formativa alle sfide degli attuali cambiamenti globali.

Promuovere una "società aperta" fondata sull'inclusione vuol dire investire sulla formazione continua: questo punto è al centro del saggio di Striano dal titolo *L'inclusione come progetto di sviluppo sociale nello scenario europeo*, che focalizza le disposizioni di Lisbona in tema di cittadinanza attiva (ossia di partecipazione responsabile alla società civile di tutti gli individui, indipendentemente dall'appartenenza al genere, ad una particolare etnia o razza, dall'orientamento politico, religioso o sessuale). Il saggio considera il ruolo giocato da ciascun paese dell'Unione nell'elaborazione di mappe diversificate del rapporto tra inclusione e formazione (tenendo conto dei livelli di istruzione, delle condizioni socio-

economiche e dell'età) fino a individuare il rapporto tra inclusione, formazione, educazione e nuove tecnologie quale strumento indispensabile per il rafforzamento della coesione sociale e la definizione di un'Europa inclusiva.

Tra le strategie finalizzate a promuovere una cittadinanza attiva, troviamo quella di una società dell'informazione realmente aperta a tutti, fondata sul superamento del *digital divide* ancora particolarmente rilevante tra le categorie maggiormente a rischio di esclusione sociale, principalmente quelle di anziani e disabili. Non solo. Anche per le donne, infatti, appare indispensabile la realizzazione di un sistema informativo di genere, nel quale l'utilizzo consapevole di internet non serva esclusivamente a agevolare l'accesso all'informazione, ma piuttosto a promuovere un pensiero "reticolare" in grado di strutturare politiche di emancipazione fondate sul ruolo attivo delle donne (Haraway, 1991). È opportuno focalizzare il ruolo fondamentale dell'*e-inclusion*, che pur essendo vincolata dalla Rete e dal suo essere contraddistinta da poteri forti che ne limitano la democraticità (Braidotti, 1994), risulta essenziale nei percorsi di formazione finalizzati all'inserimento sociale e all'esercizio delle pari opportunità.

Una delle conseguenze della globalizzazione è costituita dalle migrazioni internazionali femminili che, oltre a rappresentare un'occasione di confronto tra le donne dei paesi industrializzati e quelle dei paesi del Sud del mondo, hanno richiamato l'attenzione sui diversi gradi di divario tra uomini e donne nella partecipazione al lavoro e nelle retribuzioni, nell'accesso alla formazione e ai servizi sanitari. Conseguentemente nel villaggio globale, la prospettiva di genere ha assunto un ruolo essenziale per considerare il tema della cittadinanza attiva in una direzione *eterocentrica*, indispensabile per promuovere e sostenere l'impegno sociale e politico delle donne, valorizzandone le capacità e le esperienze pur nel rispetto della loro diversità e multiculturalità.

Che il genere rappresenti una questione globale viene confermato dalla quarta conferenza mondiale delle donne, svoltasi a Pechino dal 4 al 15 settembre 1995, nella quale vennero adottate una dichiarazione e una piattaforma d'azione basate sulla Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne. Nonostante la piattaforma d'azione di Pechino rappresenti un momento fondamentale nella «affermazione di un senso comune per tutte le società del pianeta» circa i diritti delle donne, considerati come «diritti umani», a dodici anni dalla sua approvazione l'ineguaglianza e le discriminazioni di genere sono, come sottolinea il Rapporto *Global Gender Gap* del World Economic Forum del 2007, ancora largamente diffusi in ogni parte del mondo (Campani, 2010).

Nel programma di Pechino il ruolo della formazione permanente viene concettualizzato in collegamento con nozioni quali la lotta alla povertà e il miglioramento della condizione femminile attraverso il pari accesso alle risorse ambientali, tecnologiche e economiche. Il processo di sensibilizzazione che investe l'ambito formativo è testimoniato dal fatto che nel Forum delle ONG, svoltosi in contemporanea nella capitale cinese, le organizzazioni accreditate furono 2.575, con oltre 25.000 partecipanti al Forum parallelo. Tra questi, la presenza di numerosi volontari evidenziava la natura *ubiquitaria* della richiesta di formazione, per la quale il problema consiste nel varare un insieme di iniziative in grado di agire come pro-

pulsore della partecipazione. Nello specifico, si trattava di garantire la continuità dell'interesse/della motivazione degli operatori, e di maturare negli stessi una «cittadinanza competente» e attiva finalizzata a garantirne l'efficienza e la qualità delle prestazioni offerte (Arcidiacono, 2004).

Ne deriva la necessità, soprattutto nei paesi d'emigrazione, di superare i vincoli che limitano i cambiamenti culturali delle nuove soggettività femminili, adottando azioni concrete per eliminare le cause della loro subordinazione. Qui di seguito, riportiamo i punti della Piattaforma d'Azione della Conferenza di Pechino, indicativi di un riferimento esplicito alla formazione permanente.

27. Promuovere uno sviluppo durevole al servizio degli individui, in particolare una crescita economica sostenuta, sviluppando l'istruzione di base, l'educazione permanente, l'alfabetizzazione e la formazione, nonché l'assistenza sanitaria di base di donne e bambine.

30. Assicurare pari accesso e uguale trattamento a donne e uomini nell'istruzione e nell'assistenza sanitaria, e migliorare la salute sessuale e riproduttiva delle donne così come la loro istruzione.

35 Assicurare l'accesso delle donne, in condizioni di parità, alle risorse economiche, in particolare alla terra, alla scienza e alla tecnologia, alla formazione professionale, all'informazione, alla comunicazione e ai mercati, come strumenti per far progredire le donne e le bambine e attribuire loro poteri, anche attraverso lo sviluppo delle loro capacità, per godere dei benefici che derivano dal pari accesso a queste risorse, tra l'altro, per mezzo della cooperazione internazionale.

Il livello minimo dell'inclusione è rappresentato dalla *non-esclusione* di chi è non ammesso nello spazio pubblico (Young, 1990). La nozione di democrazia fondata sull'interrelazione tra due condizioni solo apparentemente antitetiche non può essere disgiunta dalle questioni della cittadinanza di genere e della lotta delle donne alla discriminazione, alla sottomissione e alla marginalità. È bene ribadire che la subalternità femminile non è riconducibile unicamente a fattori socio-culturali, al contrario essa implica l'immaginario, le identificazioni simboliche, il linguaggio.

In tal senso, l'articolo di Francesca Marone dal titolo *Cittadinanza di genere: le donne tra esclusione e partecipazione* si rivolge al ruolo determinante della formazione nella presa di coscienza da parte delle donne della propria crescita e del contributo da esse "fornito al diffondersi del benessere sociale". Nell'invocare strategie formative finalizzate a consolidare un'immagine rispettosa dell'esperienza delle donne reali, piuttosto che un'immagine, ancora oggi molto diffusa, fedele al desiderio maschile, Marone sottolinea come l'aumento, in Italia e nel resto d'Europa, di flussi migratori e il conseguente incontro tra soggettività

femminili provenienti da altri paesi imponga una rilettura dell'appartenenza di genere, rispettosa delle differenze sociali, politiche, economiche e giuridiche.

Le donne "in carne ed ossa" della mondializzazione suscitano una serie di questioni relative al loro status di soggetti sessuati "altri". Si tratta nondimeno di questioni ampiamente riconducibili agli stereotipi di razza, sesso, genere e classe da sempre presenti nella società italiana, che dimostrano come, nonostante le numerose conquiste in materia di cittadinanza attiva ottenute dal secondo dopoguerra ad oggi, le donne continuino a subire ingiustizie tanto nella sfera pubblica quanto nella distribuzione del reddito e del carico lavorativo in ambito familiare.

La disuguaglianza di genere, sottolinea Marone sulla scia del pensiero di Claude Lévi-Strauss, è alle origini delle sottomissioni, delle gerarchie e delle disgregazioni sociali. È qui che nasce la convinzione che bisogna promuovere strategie della formazione in grado di combattere i rigidi schemi di rappresentazione, deleteri per le donne, tanto nella dimensione lavorativa quanto in quella privata; ciò, nell'ottica delle pari opportunità e della cultura di genere, da circa un decennio colonna portante dello sviluppo della cittadinanza europea.

Siffatta impostazione deve essere nondimeno rivisitata alla luce delle trasformazioni del XXI secolo, che, sottolinea Stefano Oliverio nel suo contributo (*L'inclusione interculturale come frontiera educativa*), impongono un aggiornamento dell'analisi della realtà in cui si è inseriti. Lo sforzo della pedagogia interculturale deve essere quello di scongiurare il rischio di moderni *apartheid* favorendo, nell'attuale scenario della globalizzazione, uno *sguardo cosmopolitico* fondato sulla convivenza in un medesimo spazio fisico ed esperienziale. Il saggio di Oliverio non si impegna unicamente in una trattazione teorica dell'inclusione interculturale, bensì in un progetto educativo finalizzato allo sviluppo di competenze cosmopolitiche, nelle quali la coesistenza di soggetti attraversati da culture e identità multiple (Young, 1990) venga intesa quale base della comunicazione sociale e della democrazia (Dewey, 1916).

Sempre in ambito comunitario, la lotta alla povertà e all'esclusione sociale ha posto tra le categorie ad alto rischio quella dei detenuti. Negli ultimi anni, il carcere è divenuto un luogo di sperimentazione di processi formativi: è questo il filo conduttore del saggio dal titolo *Carcere e inclusione sociale*, nel quale Caterina Benelli focalizza un aspetto poco evidenziato dai *media*, ossia il detenuto considerato come "soggetto attivo", in grado di "partecipare a occasioni formative in grado di contrastare il fenomeno della recidiva attraverso un trattamento rieducativo". Il contributo è frutto della ricerca personale dell'autrice che, avvalendosi della metodologia biografica, sollecita la riflessione interiore dei reclusi, valorizzandone l'esperienza e attribuendovi così nuovi significati.

Il nucleo del percorso formativo nel carcere è rappresentato dal saper riconoscere la soggettività e l'unicità della persona, oltre che del soggetto vittima di emarginazione. Esempi purtroppo ancora limitati sul territorio nazionale, quale il Polo universitario penitenziario di Firenze, evidenziano come un metodo fondamentale della riflessione femminista, quale il dispositivo narrativo, aiuti il detenuto a "riscoprire il senso della propria realtà partendo da se stesso", creando spazi alternativi all'esclusione dalla partecipazione alla cittadinanza

attiva. Il riferimento alla narrazione sottolinea l'adozione di una prospettiva di genere da parte dell'autrice, che intende restituire spessore politico a soggetti considerati marginali, riconoscendone lo spessore storico e culturale riconducibile alla pratica dell'autocoscienza messa in atto tramite un tipo di riflessione che scava «nella storia personale considerandola il fulcro da dove partire per poter cambiare alla radice le vicende dell'umano», restituendole dignità (Melandri, 2007).

Benelli sottolinea l'importanza, anche nelle politiche carcerarie, di superare le barriere di accesso alle nuove tecnologie. In quanto prodotti dell'immaginario umano, i profili di corporalità virtuale offerti dagli strumenti tecnologici permettono a tutti coloro che vengono considerati «ai margini» di ridefinire in modo attivo la propria capacità di intervento nei confronti di un sistema che produce informazione per poi distribuirla in modo squilibrato, generando delle diseguaglianze destinate ad alimentare forme di oppressione e di dominio (Haraway, 1991). Il nesso tra *marginalità* e *diversità* permette, dunque, di considerare l'*e-inclusion* quale spazio concreto di intervento nella lotta quotidiana contro la discriminazione e l'assistenzialismo.

La prospettiva di fondo deve essere costituita dai diritti politici intesi quali rispetto reciproco nei confronti di «esseri umani dal comune destino». La dimensione cosmopolita rinvia d'altra parte alla scuola e al suo ruolo di istituzione rivolta al tempo stesso alla formazione umana del soggetto e alla sua educazione quale cittadino di una «società aperta» (Dewey, 1916). Il riferimento a luoghi di educazione formale, quali la scuola e l'università, permette di programmare un ripensamento critico del curriculum di studio e, più in generale, lo sviluppo di una «rinnovata sensibilità di genere» nei luoghi preposti alla formazione, con il coinvolgimento attivo sia dei formatori che dei soggetti in formazione (Ulivieri, 1995).

Ciò risponde ad una cultura dell'autonomia finalizzata a coinvolgere tanto i professionisti dell'educazione quanto gli apprendenti e i loro familiari, in un processo circolare che faciliti l'acquisizione di nuove conoscenze da parte soprattutto delle insegnanti, aumentandone i livelli di fiducia nell'ottica di una «nuova» sensibilità di genere in grado di produrre benefici per gli stessi soggetti in formazione (Barksdale-Ladd & Thomas, 1996).

Applicata al piano dell'innovazione tecnologia, questa «nuova» sensibilità di genere nei contesti formativi porta in sé il problema di quella che è stata definita l'«espropriazione dell'identità e della coscienza» messa in atto dai *mass media*. Si tratta, d'altra parte, di un aspetto al centro della riflessione di Striano, che sottolinea il ruolo del superamento del *digital divide* nel nesso inclusione sociale e pari opportunità. In tal senso, la Rete rappresenta una vera e propria sfida per la pedagogia contemporanea, il cui ruolo deve essere di «valutazione critica aperta, di ri-lettura inquieta, di comprensione critica e, al tempo stesso, di sfida antropologica, salvaguardando quell'*anthropos* in nome del quale essa parla e si costituisce» (Cambi, 2008).

Da un punto di vista di genere, la Rete può realmente costituire una grande opportunità per le donne consentendo «un accesso più facile e massiccio all'informazione, facendo circolare tutte quelle notizie, riflessioni, informazioni che la grande stampa ignora e che spes-

so sono diffuse mediante server femminili, mostrando le questioni dal punto di vista delle utenti, irradiato attraverso un mezzo, il computer, che si pensava lontano dai desideri femminili» (Marone, 2012). Inoltre, nel rendere possibile il passaggio dalla distribuzione controllata dalle corporation (modello top-down) a quella in cui ciascuno di noi è dotato di un ruolo attivo nei modi di diffusione dei contenuti dei media, da potenziale strumento di omologazione culturale, come lo definisce Braidotti, il web si rivelerebbe un dispositivo finalizzato alla trasformazione concreta dei rapporti tra *mass media* e cultura partecipativa, favorendo un cambio di prospettiva rispetto ai significati dei contenuti medialità (Jenkins, 2013).

Internet può favorire nuove modalità di cittadinanza digitale a patto, però, che ne venga riconosciuta la specificità rispetto ai *media* tradizionali. Oltre ad essere uno strumento *partecipativo*, infatti, è in grado di mettere coloro che se ne servono in relazione con «l'Altro Infinito, un altro che non possono conoscere, preventivamente fissare o anche mai completamente comprendere» (Wegerif, 2007). Ne consegue che da un punto di vista pedagogico il nuovo tipo di cittadinanza promosso dalle modalità dialogiche e partecipative della Rete non deve corrispondere alla «sperimentazione della dismisura e dell'onnipotenza mediatica», ma piuttosto all'esperienza del limite, intesa quale rispetto della diversità e della convivenza con l'altro.

Ciò che è importante in questa prospettiva pedagogica è che permette di progettare un nuovo soggetto politico, fondato sul «superamento dei limiti di genere, etnia, collocazione geografica» di fatto ancora persistenti nel *cyberspazio*. Includere le donne e le categorie marginali della popolazione «nella democrazia, a cominciare dalla formazione» significa altresì dar vita a una «nuova visione pedagogica e femminista» (Marone, 2012) improntata alla «solidarietà riflessiva», nella quale l'inclusione avvenga in un'ottica postmoderna e multiculturale, nel segno della pluralità e contro i limiti delle dinamiche identitarie (Dean 1996).

Bibliografia

Arcidiacono, C. (2004). *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazioni*. Milano: Franco Angeli.

Barksdale-Ladd, M. A., & Thomas, K. F. (1996). The development of empowerment in reading instruction in eight elementary teachers, *Teaching and Teacher Education*, 12, 161-178.

Bourdieu, P. (1977). Le pouvoir symbolique. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 3, 405-411.

Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.

Braidotti, R. (1994). *Soggetto Nomade. Femminismo e crisi della modernità*. Roma: Donzelli.

Cambi, F. (2008). La “questione del soggetto” come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 2, 99-107. Testo disponibile al sito internet: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/3131>

Campani, G. (a cura di) (2010). *Genere e globalizzazione*. Pisa: Ets.

Dean, J. (1996). *Solidarity of Strangers: Feminism after identity politics*. Berkeley: University of California Press.

Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.

Haraway, D. J. (1991). *Manifesto Cyborg*. Milano: Feltrinelli.

Irigaray, L. (1977). *Questo sesso che non è un sesso*. Milano: Feltrinelli.

Jenkins, H. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.

Marone, F. (a cura di) (2012). *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*. Napoli: Liguori.

Marone, F. (a cura di) (2012). *Navigare nella Rete tra vecchi stereotipi e nuove possibilità*. In F. Marone & M. Striano (a cura di), *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti*, Milano: Franco Angeli.

Melandri, L. (2007). Intervista rilasciata a Massimo Serafini. *Aprile*. Testo disponibile al sito internet: <http://www.universitadelledonne.it/lea-aprile.htm>

Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.

Okin, S. M. (1979). *Women in Western Political Thought*. Princeton: Princeton University Press.

Spivak, G. C. (2003). Raddrizzare i torti. In N. Owen (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*, Milano: Mondadori.

Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: Ets.

Young, M. Y. (1990). *Le politiche della differenza*. Milano: Feltrinelli.

Formare alla cittadinanza nel segno dell'empowerment femminile

Valeria Napolitano è dottoranda in Studi di Genere presso l'Università di Napoli Federico II, Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali. Recentemente ha pubblicato La Formazione delle italiane al cinema, "Studium Educationis", Narrazione e media. Strumenti per la comprensione degli stereotipi di Genere in Televisione, Anicia, and "Essere donne": il cinema di Cecilia Mangini come dispositivo formativo per l'acquisizione dei diritti di cittadinanza delle lavoratrici italiane, Liguori.

RECENSIONI