



Citation: L. Brambilla. (2021) Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo. *Rief* 18, 2: pp. 51-62. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10533>

Copyright: © 2021 L. Brambilla. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Né vittime, né carnefici. Cittadine. Un'analisi pedagogica dei ruoli delle madri nei percorsi di prevenzione alla radicalizzazione violenta e al terrorismo

*Lisa Brambilla*¹

Abstract

Le fenomenologie che riguardano il terrorismo di matrice islamica, le significative trasformazioni che concernono i processi di radicalizzazione violenta e gli attacchi terroristici suicidari consumati in molti paesi europei costituiscono un complesso oggetto educativo. Un oggetto che sfida letture semplificanti che, nel tracciare linee di demarcazione netta tra 'noi'/'loro', civiltà/barbarie, strutturano e riproducono analisi moralmente rassicuranti, esentanti dall'onere di un' esplorazione più profonda di cause e corresponsabilità. L'analisi pedagogica unitamente a quella di genere possono fornire un significativo contributo sul piano della conoscenza e della decostruzione delle processualità sottese a tali fenomeni e alle correlate rappresentazioni, offrendo significativi orientamenti per la strutturazione di interventi a carattere preventivo. In particolare, il presente articolo analizzerà limiti e rischi connessi al ruolo di prevenzione riconosciuto alle madri, indicando al contempo possibilità per esplorarne le potenzialità, contro una ri-essenzializzazione del materno e del femminile, all'interno del sostegno di un pieno riconoscimento del profilo di cittadinanza attiva e critica delle donne.

Parole chiave: terrorismo, radicalizzazione violenta, educazione sociale, genere, materno.

Abstract

Phenomenologies of Islamic terrorism, changing processes of radicalization to violence, and the suicide terrorist attacks perpetrated in many European countries, together constitute a complex educational topic. A topic that defies simplistic readings whereby the drawing of sharp boundaries between 'us' and 'them', or civilization and barbarism, organizes and reproduces morally reassuring analyses that relieve us of the duty to more thoroughly explore causes and

¹ Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

areas of co-responsibility. A combination of pedagogical and gender-based analysis can significantly contribute to advancing our knowledge of these phenomena and the related representations, deconstruct the processes underlying them, and inform the design of preventive interventions. More specifically, this article assesses the limitations and risks surrounding women's role in prevention, also indicating ways in which the positive potential of this role may be explored; it is crucial to avoid re-essentializing the maternal and feminine, while supporting full recognition of women's status as active and critical citizens.

Keywords: terrorism, radicalisation to violence, social education, gender, maternal.

1. Terrorismo e radicalizzazione violenta. Complessità di oggetti e soggetti di studio e di intervento, dinanzi alla lente del pedagogico

Occuparsi pedagogicamente di processi di radicalizzazione violenta e di terrorismi² impone, preliminarmente alla progettazione e declinazione di interventi di prevenzione e/o riabilitazione (e nel corso degli stessi), di sostenere il peso di uno sguardo e di un'analisi in grado di esplorare, attraversare e nominare oggetti che, per diversi motivi, appaiono di non facile accostamento³. Si tratta infatti di fenomeni soggetti a una continua evoluzione e a significative trasformazioni, la cui conoscenza richiede una disponibilità a una comprensione critica e riflessiva, che consenta di accedere alle complessità delle processualità anche educative di cui essi sono esito e, al contempo, causa. Come pure rendono necessaria una profonda consapevolezza delle categorie analitiche utilizzate per osservarli, per definirli, per prevenirli e/o contrastarli e, dunque, una coscienza dello sguardo che poniamo su di essi e del nostro stesso posizionamento nei loro riguardi.

Questa premessa può apparire scontata. E tuttavia permane, necessitante un continuo rinnovarsi, al fine di oltrepassare e problematizzare la soglia della presunta "ovvietà" e "normalità" di diffuse e radicate letture e interpretazioni – specie laddove mediaticamente e politicamente sostenute – e dei diversi bisogni cui corrispondono. Si tratta infatti di letture che affaticano l'accesso a una comprensione profonda (anche laddove scomoda) dei fenomeni in gioco, che possa supportare e sostenere interventi trasformativi. È questo, ad esempio, il caso del susseguirsi frenetico di notizie e immagini che rimbalzano su media e social nei momenti immediatamente successivi a un attacco terroristico, che accolgono e, allo stesso tempo, alimentano sentimenti di rabbia, frustrazione, panico che, dinnanzi al sangue, ai morti e ai feriti hanno necessità e urgenza di esprimersi e condividersi. Letture nette, "di pancia", che imputano le ragioni del gesto alla bestialità, alla barbarie o alla follia, tenendole in questo modo a debita distanza, se non proprio espellendole, da quella civiltà di cui si ritiene, viceversa, di essere parte: una civiltà percepita

² In questo contributo si è scelto di riferirsi ai processi di radicalizzazione e al terrorismo di matrice islamica che hanno interessato il territorio europeo quale terreno dove si sono consumati eventi terroristici e utile per il reclutamento e l'adesione al jihad di giovani (ragazzi e ragazze, nati e cresciuti in contesti occidentali; *d'ora in poi, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*)

³ Le riflessioni qui presentate nascono all'interno di un percorso di studio e di ricerca promosso da un gruppo di pedagogiste e pedagogisti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che nel corso del 2018 ha organizzato tre convegni (l'ultimo dei quali a carattere internazionale) interamente dedicati a una messa a tema pedagogica delle recenti fenomenologie associate al terrorismo (islamico) e ai processi di radicalizzazione. L'esito di questo percorso si è tradotto in due pubblicazioni (Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019; Antonacci, Gambacorti-Passerini, Oggioni, 2019).

come profondamente umana, razionale, giusta (Arendt, 1963, trad. it. 2008). Letture morali che, per quanto correlate all'urgenza delle emozioni, risultano semplificanti, trovandosi a far perno e a rinforzare (rinnovandole) quelle differenze che nel discorso pubblico e politico sono frequentemente assunte nell'ordine della distanza, dell'estraneità, della gerarchia e dell'inferiorità altrui (sia essa etica, civile, religiosa e/o politica).

Differenze così ben radicate, normalizzate, financo banalizzate nello scenario contemporaneo occidentale (Ben Jelloun, 2016, trad. it. 2017), dove l'evocazione dello "straniero" e del "musulmano" fa il paio con un sentimento di pericolo e minaccia e dove lo stesso velo si fa campanello di allarme, sollecitando espressioni di reattività per nulla estemporanee (Vox, 2020; Lunaria, 2020). Sono letture che *educano* all'assunzione o alla conferma di (alcuni) quadri interpretativi dell'esistente e del nostro e altrui ruolo al suo interno, entro cui, istintivamente (o per opportunità), è preclusa o non sollecitata una comprensione delle complessità del fenomeno, fuori dalle utili e, per certi versi, rassicuranti dimostrazioni a carattere naturalizzante e culturalizzante delle sue cause.

È *anche* in questo senso che il terrorismo *educa*, per il tramite di se stesso, delle azioni mediante cui si esprime e delle conseguenze che produce, così come delle reazioni (da quelle emotive a quelle politiche e militari) che innesca o giustifica. Così come *al terrorismo* si viene educate/i mediante percorsi di formazione (non solo intenzionali e dichiarati), che permettono di assumerlo quale possibilità: dall'espressione di un'azione politica antagonista cui prendere parte, all'individuazione di un'alternativa – personale se non intima – al suicidio (Roy, 2016, trad. it. 2017).

[Il terrorismo è] un oggetto della pedagogia poiché [...] è in sé un'esperienza educativa poliedrica e complessa finalizzata, come l'educare sempre lo è, a stimolare, o scoraggiare, l'acquisizione di valori, stati d'animo, comportamenti, atteggiamenti, saperi ecc. Anzi, si potrebbe affermare che la natura stessa dell'atto terroristico, la sua cifra distintiva, il suo *core business* è squisitamente educativo: è una pratica che nasce da un progetto inserito all'interno di una cornice teorica nella quale sono compresi visioni del mondo, procedure di conoscenza e interpretazione della realtà, didattiche ritenute funzionali e legittime. In altri termini, il terrorismo, come strategia e come atto, è intenzionalità cosciente finalizzata *a far apprendere qualcosa a qualcuno* attraverso pratiche di violenza materiale che oggi, in vaste zone del mondo e in ampi gruppi di popolazione, superano ampiamente la soglia della tollerabilità e sono fortemente condannate, ovviamente soprattutto da chi le subisce, pur potendo essere stato, a suo tempo, parte del campo di chi analoghe violenze le ha praticate in modo intensivo (Tramma, 2019a, p. 24).

Riconoscere la profonda e poliedrica natura educativa del terrorismo – un'educazione *all/mediante/del* terrorismo – impone così di pensare quanto, dietro alla diretta partecipazione o alle manifestazioni di sostegno verso azioni terroristiche e a processi di radicalizzazione violenta, non vi sia una semplice *assenza* di educazione (Tramma, 2020) necessitante interventi di integrazione, "travaso" o compensazione, o la sola presenza di un intenzionale, dichiarato e organizzato sistema di indottrinamento. L'adesione o la prossimità a queste forme di violenza rappresentano piuttosto l'esito di un denso insieme di esperienze, valori e orientamenti decisamente (anche se problematicamente) educativi; espressioni di un'educazione sociale (Tramma, 2019b) corredata di specifici contenuti e relative didattiche. Un insieme tra cui è necessario ricomprendere anche quelle esperienze informalmente educative che proseguono a costellare le biografie formative dei figli e delle figlie dell'immigrazione (Pozzebon, 2020), fatte di frustrazione, umiliazione e risentimento e che, come ben sintetizza Fabienne Brion (2017), sono l'esito di una sistematica opera di esclusione delle seconde e terze generazioni dalla cittadinanza e dai diritti che dovrebbero connotarla, dalle attese di realizzazione individuale, di riconoscimento e partecipazione sociale,

che ciascuno/a giovane dovrebbe poter coltivare. Esperienze che, evidentemente, non preludono in modo automatico a un'adesione al terrorismo e che, tuttavia, giocano un significativo ruolo educativo nello stimolare e avvallare sentimenti di separazione, estraneità, rifiuto, del tutto speculari a quelli di cui molti/e giovani si sentono investiti/e, proprio in ragione del mancato loro riconoscimento e di una loro messa ai *margini*: dei diritti, della società, del lavoro, della vita. Eterni stranieri. Un fardello che infatti grava sui soggetti «che hanno vissuto, [e] vivono la migrazione, in prima persona o come esperienza che appartiene al proprio background familiare [...] [e già] chiamati ad affrontare processi di ristrutturazione identitaria» (Dusi, 2017, p. 59).

Riconoscere le svariate forme di educazione che l'azione terroristica promuove o a cui si correla, aiuta a ricollocarla nel tempo e nello spazio della storia, a ricostruirne cause e processualità, a individuarne e nominarne responsabilità, corresponsabilità, complicità, contiguità. È questa un'operazione che restituisce profondità e complessità – storica, politica, economica, biografica – ai fatti e alle relative narrazioni, alle storie di vita e di formazione dei soggetti implicati, interrogando categorie ed etichette che a queste si sovrappongono, finendo, il più delle volte, col sostituirvisi, come nei casi delle “vedove nere” (Cecinini, 2018), delle “spose della jihad” (Cunningham, 2007) o dei “lupi solitari” (Burke, 2017)⁴.

È attraverso questo riconoscimento che più evidenti appaiono le problematiche coerenze pedagogiche tra le processualità educative che si correlano agli attentati (tra cause ed effetti) e il clima educativo diffuso (Palmieri, 2012; Tramma, 2009), che permettono di osservare le forme assunte dai terrorismi e dai fenomeni di radicalizzazione violenta quale figli del proprio tempo. Un tempo di cui esprimono e acuiscono il senso di insicurezza e fatalità, dove il presente appare difficile da comprendere e su cui non sembra possibile far presa, e che prelude a un futuro quantomai incerto, incontrollabile, ingovernabile (Leccardi, 2009), alimentando condizioni e percezioni di vulnerabilità e paura che le stesse politiche d'ordine securitario ben si prestano a riprodurre (Battistelli, 2016; Bauman, 2016, trad. it. 2016).

Insieme a questa, la perdita progressiva di ancoraggi a carattere collettivo entro cui iscriverne, o per lo meno parzialmente ricondurre e a cui riannodare la propria biografia individuale, può trovare facili compensazioni nelle dimensioni del fanatismo religioso, come pure dell'odio razziale, della reificazione di una mascolinità sessista ed eteronormativa e dei loro possibili intrecci (Barillà, Nalbone, Polito, 2020). Alternative drammaticamente educative e ampiamente disponibili per rispondere alle urgenze delle istanze correlate alla frammentazione delle dimensioni politiche e delle identità, dai populismi (Brambilla, Tramma, 2019) sino alle espressioni violente e armate del terrorismo di matrice islamista o del suprematismo bianco.

L'esplorazione pedagogica delle biografie formative dei soggetti coinvolti, e delle peculiarità degli scenari territoriali (locali e globali) entro cui prendono forma, rende meno ovvia

⁴ Si tratta di etichette che riconducono forzatamente protagonisti e protagoniste di eventi terroristici all'interno di categorie semplificanti. Definizioni ruolizzanti come quelle delle “vedove nere” o delle “spose della jihad” limitano infatti, o ad ogni modo affaticano, la possibilità di esplorare e analizzare le motivazioni politiche e militari che, ad esempio, spingono molte donne verso la radicalizzazione violenta, oltre il solo confine di quelle connesse alla redenzione dei propri peccati o alla necessità di seguire i propri affetti o di vendicarli. Similmente, l'espressione “lupo solitario” non aiuta nella possibilità di rintracciare e mettere a fuoco i legami tra singoli attentatori e organizzazioni terroristiche, non sempre evidenti o dichiarati e tuttavia presenti. In entrambi i casi se queste espressioni raccontano poco del fenomeno che ambiscono a definire dicono tuttavia molto dei paradigmi interpretativi di chi ne promuove l'utilizzo e la riproduzione e dei loro stessi bisogni. La significatività della questione concerne le ricadute che simili definizioni possono avere sulla comprensione dell'evoluzione dei fenomeni terroristici e sulla declinazione degli interventi volti alla loro prevenzione e contrasto.

(auto-evidente) la logica dicotomica che, nel produrre e significare la differenza, la iscrive in un'implicita *gerarchia*, che separa e allontana “buoni” da “cattivi”, vittime da carnefici, progressisti da reazionari, l'“occidente” da tutto quanto non lo è. Così come accessibili si rendono quesiti altrimenti impraticabili, intorno, ad esempio, al *significato* e al *senso* che l'adesione al terrorismo e alle molte forme della radicalizzazione violenta assume per chi lo sceglie, e ai *bisogni* (a quali bisogni e di chi) che è in grado di intercettare e a cui fornisce risposte (Tosini, 2012), come alle *reazioni* che sollecita. Quesiti irrinunciabili per chi ha responsabilità pedagogiche connesse alla progettazione di interventi di prevenzione.

2. Il ruolo delle donne e delle madri nella prevenzione al terrorismo: rischi e opportunità

Il riconoscimento di questo profilo educativo rende necessario l'attivarsi di percorsi di esplorazione, scavo e analisi che (non senza difficoltà) coinvolgono e chiamano in causa la stessa soggettività, il punto di vista e i riferimenti di chi del fenomeno e delle sue cause tenta di dare una definizione utile a un suo fronteggiamento, rendendo il proprio posizionamento meno auto-evidente e auto-sufficiente, e necessitante per questo rinnovate decostruzioni e argomentazioni (Butler, 2004, trad. it. 2004). Un terreno su cui l'*analisi di genere*, applicata agli studi in materia di terrorismo e deradicalizzazione, ha apportato negli ultimi anni un significativo contributo che, in questa sede, verrà utilizzato per una problematizzazione pedagogica di alcune premesse degli interventi che considerano le donne e in particolare le madri una leva efficace delle progettualità a carattere preventivo.

Da alcuni anni alle famiglie e alle madri è infatti riconosciuto un ruolo centrale per la precoce individuazione e la gestione di processi di radicalizzazione dei propri figli e delle proprie figlie (Sperber, Cristellys, Ketelaer, 2016). Si tratta di un riconoscimento che sembra intervenire in modo positivo sulla possibilità di ampliare quel ristretto e stereotipato margine definitorio entro cui nel discorso pubblico il profilo delle donne (giovani o adulte, madri e non) prosegue ancora a essere ricompreso, convocandolo su un piano sociale, civile e politico. È un riconoscimento che sembra infatti consentire l'apertura verso un immaginario più ampio che, con riguardo alle donne migranti (o di seconda e terza generazione) e quelle musulmane in particolare, sembra costituire un invito alla possibilità di pensar loro non solo come a *oggetti* di un discorso (politico, sociale, pedagogico) ma come *soggetti* cui riconoscere un ruolo positivo, erodendo i margini di un canone che tende frequentemente a costruirle e rappresentarle, alternativamente, come *vittime* che necessitano di essere salvate (poiché donne, oppresse da un punto di vista culturale e religioso e sfruttate dal terrorismo) o *carnefici* (in ragione della loro fede) (Hunt, Rygiel, 2006). Laddove priva di alcune attenzioni analitiche, questa apertura appare tuttavia esposta al rischio di incorporare costruzioni simboliche entro cui diffusi e radicati stereotipi di genere trovano nuove opportunità per riformularsi e confermarsi, per il tramite delle definizioni di femminile e di materno evocate e delle peculiarità a queste ascritte e messe in relazione ai fenomeni qui descritti.

Queste definizioni – spesso implicite ma mai neutre – incidono infatti significativamente sulla declinazione delle modalità mediante cui possono essere intesi e promossi (positivamente o meno) il riconoscimento delle donne e delle madri, del loro ruolo e del loro sapere, il loro coinvolgimento (pieno o parziale) nelle azioni educative progettate, la loro attiva e critica partecipazione civile e politica.

2.1. Per le donne, ancora un ristretto margine defnitorio

Come i femminismi hanno da tempo messo in luce (Badinter, 1981, trad. it. 2012; Friedan, 1966), una certa costruzione e valorizzazione del materno ha prodotto una solida e radicata essenzializzazione del femminile, che si è trovato a coincidere con le sole dimensioni di riproduzione biologica e di cura. Un'essenzializzazione che ha vincolato, e ancora obbliga e circoscrive entro le sole pertinenze del femminile (in modo del tutto indipendente dalla presenza effettiva di un'esperienza di maternità), il prendersi cura della prole e, per estensione, del nucleo familiare; e che è giunta financo a caratterizzare il profilo della cura in ambito lavorativo, non a caso ancora segnato da una significativa segregazione di genere, sia formativa che professionale (Biemmi, Leonelli, 2016).

È questo un vincolo che si rintraccia e rinnova nelle pratiche di vita quotidiana, dentro e fuori gli interni familiari e che, non a caso, interessa le stesse politiche sociali dove, l'assenza di un riconoscimento economico a compensazione delle attività di cura connesse alla riproduzione del quotidiano, le sottintende quale obbligo a carico delle famiglie e, in particolare, delle donne, sebbene evidentemente essenziali per la sopravvivenza e il funzionamento dei sistemi familiari, economici e sociali. Un obbligo che resta però implicito perché, appunto, culturalmente ricondotto entro la dimensione del naturale, che ha l'effetto (drammaticamente formativo) di celebrare la funzione materna obnubilandone investimenti e costi, fatiche e deragliamenti (Mariotti, 2019) e, non da ultimo, corresponsabilità. Così costruita come destino faticoso e tuttavia mitico, la cura femminile, percepita e tramandata come obbligo, viene trasposta e utilizzata su un piano politico, dove è convocata quale vestale della pace. È in questo senso che il materno può essere inteso come un *margine* – nell'accezione offerta da bell hooks (1984, 1991, trad. it. 1998, e nuova traduzione it. 2020⁵) – che sebbene (o proprio perché) mitizzato, è spazio e condizione di confinamento, entro cui le donne proseguono a essere ricondotte indipendentemente dalla loro appartenenza geografica, culturale, religiosa e sociale (senza tuttavia dimenticare le ben diverse condizioni che queste appartenenze apparecchiano per ciascuna donna e per gruppi differenti di donne).

Nell'economia dei progetti di prevenzione al terrorismo, il coinvolgimento di donne e madri in ragione della valorizzazione della loro (sola) funzione materna e di cura sembra comportare problematiche derivate. Entro queste premesse, riconoscere alle donne un ruolo di primo piano nella lotta alla radicalizzazione violenta infatti imputa alle stesse responsabilità individuali abnormi, e altrettanto grandi e correlate potenziali colpe, che si prestano alla rimozione, o a una messa in secondo piano, delle responsabilità di altri (dalle figure paterne alle dimensioni delle politiche sociali e di prevenzione e difesa) nei riguardi della complessità dei processi formativi che interessano le attuali giovani generazioni e dell'accostamento di alcuni/e ragazzi/e e giovani adulti/e a percorsi di radicalizzazione che, come ricordato, investono dimensioni sociali, culturali e politiche (sul piano della formalità quanto dell'informalità), ben oltre il perimetro familiare.

Non si tratta di eludere o ignorare la centralità che, complice l'ordine di genere corrente, vede di fatto delegati alle madri compiti e oneri di cura che ad altri, viceversa, proseguono a non essere richiesti, né attesi. Un'evidenza che, chi si occupa concretamente di pratiche educative dedicate alla prevenzione del terrorismo e della promozione sociale e culturale, anche (ma non solo) in ambito interculturale, non può certo ignorare, dal momento che costituisce quel piano della realtà da cui, come sempre, progettualmente è necessario partire (Traverso, 2016). Come, pure, non si tratta di ignorare la dimensione di generatività e necessità della cura, per

⁵ V. nota 6, N.d.R.

la sopravvivenza e il benessere delle singole soggettività, quanto delle stesse collettività, considerata la vulnerabilità che entrambe le attraversa e caratterizza (Lopez, 2018). Si tratta semmai di *riconoscere* nella cura e nel prendersi cura l'esito di un'esperienza – e non di un'essenza (Rigotti, 2010) – sulla cui bontà, carenza o problematicità incidono in maniera sostanziale fattori contestuali. Fattori che rammentano la necessità di guardare oltre le esclusive pertinenze del femminile come, pure, del familiare (Saraceno, 2017), e di rivolgere una più esplicita e sistematica attenzione al maschile/paterno e alle dimensioni politiche, istituzionali e territoriali.

Nell'economia delle progettazioni dedicate alla prevenzione del terrorismo e della più ampia riflessione concernente i modi in cui prevalentemente vengono letti i legami tra donne e radicalizzazione (Cruise, 2016), questa puntualizzazione permette di mettere a fuoco i rischi di una nuova oggettivazione. Un'oggettivazione che esula da una specifica volontà delle istituzioni che si fanno carico di queste progettazioni, ma che rischia purtuttavia di darsi, come di offrirsi educativamente alla cultura diffusa, spostando attenzioni e responsabilità su un piano esclusivamente individuale. Donne e madri rischiano infatti di essere rapprese in una definizione che vede loro imputato il ruolo, dirimente, di sole e uniche custodi dei destini delle proprie figlie e figli; e, a seconda degli esiti, etero e auto-valutate come brave o cattive madri, assolute o colpevoli. Un addebito di responsabilità e colpe su cui converge l'evoluzione di un clima educativo, che ha visto nel tempo genitori e, soprattutto, genitrici assumere in modo prevalente, se non esclusivo, la responsabilità del futuro dei/delle proprie discendenti.

È questa una responsabilità non semplicemente scelta ma inserita in trasformazioni strutturali che hanno interessato (tra l'altro) la composizione delle famiglie, il loro sradicamento territoriale e il loro isolamento, sullo sfondo di processi di individualizzazione sociale (Beck, 2008, trad. it. 2008) e smantellamento del welfare, all'incrocio con la fortuna di nuovi valori meritocratici e di autoimprenditorialità (Boarelli, 2019), in base ai quali ciascuna famiglia si sente nel dovere di approfondire sforzi e investimenti per la formazione (in senso lato) di figli e figlie e la buona riuscita del loro futuro. Si tratta di un'evoluzione i cui effetti in termini di centralità e responsabilizzazione dei nuclei familiari sono stati esasperati dalla pandemia da Covid-19, tutt'oggi in corso, che molto chiaramente ha mostrato lo scivoloso crinale tra responsabilità, delega e abbandono (Brambilla, 2020).

2.2. *L'esperienza della genitorialità come margine di resistenza*

Attingendo ad alcune suggestioni del pensiero di bell hooks (1984, 1991, trad. it. 1998; nuova trad. it. a cura di Maria Nadotti, 2020)⁶, laddove la cura associata alla genitorialità è

⁶ Femminista, docente universitaria, impegnata nella lotta per i diritti delle donne afroamericane, bell hooks (pseudonimo di Gloria Jean Watkins) è attenta studiosa delle dinamiche interagenti tra sessismo e razzismo da una prospettiva anticolonialista. Il volume, introdotto e curato da Maria Nadotti, da cui sono tratte le citazioni riportate, uscito in italiano nel 1998, è stato ripubblicato nel 2020 dalla casa editrice Tamu Edizioni (per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*). Nel testo, l'autrice accenna espressamente all'esperienza del materno e della domesticità vissuta dalle donne di colore, durante e dopo l'apartheid, riflettendo sulla necessità di non liquidare capacità, risorse e sapere prodotte all'interno della casa (dove si nasce e si cresce accudite/i), che lei intende invece valorizzare (senza essenzializzare) come spazio di resistenza e punto di partenza per dare forma a un impegno politico. Non esiste in questo senso per lei separazione netta tra casa (il focolare domestico) e società, tra privato e politico. I primi termini costituiscono, secondo la studiosa, il punto di partenza per la realizzazione e la valorizzazione (consapevole) di pratiche, laddove prodotte entro un contesto di costrizione, da cui può prendere forma una partecipazione che porti dentro l'arena del politico e della cultura contenuti e posizionamenti critici; nel suo caso, antirazzisti e anticolonialisti.

riconosciuta come pratica esito di un'esperienza (e, si ribadisce, non di un'essenza) sempre situata nella storia, nelle relazioni, all'interno e nell'intreccio di culture e strutture sociali (non certo esenti da rapporti di potere), ci sono possibilità affinché il *margin*e del materno possa tradursi in un *luogo di resistenza*, non solo subito e passivamente assunto, ma scelto e agito.

La marginalità [è] qualcosa di più di un semplice luogo di privazione. [...] la marginalità è un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza. Questa marginalità, [...] spazialmente strategica per la produzione di un discorso contro-egemonico, è presente non solo nelle parole, ma anche nei modi di essere e di vivere. Non mi [riferisco], quindi, a una marginalità che si spera di perdere – lasciare o abbandonare – via via che ci si avvicina al centro, ma piuttosto a un luogo in cui abitare, a cui restare attaccati e fedeli, perché di esso si nutre la nostra capacità di resistenza. Un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute (bell hooks, 1984 1991, nuova trad. it. 2020, p. 68).

E ancora:

Faccio una distinzione precisa tra marginalità imposta da strutture oppressive e marginalità eletta a luogo di resistenza – spazio di possibilità e apertura radicale. Questo luogo di resistenza è permanentemente caratterizzato da quella cultura segregata di opposizione che è la nostra risposta critica al dominio. Noi giungiamo in questo spazio attraverso la sofferenza, il dolore e la lotta. Sappiamo che la lotta è il solo strumento capace di soddisfare, esaudire e appagare il desiderio. La nostra trasformazione, individuale e collettiva, avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui articolare il nostro senso del mondo (ivi, pp. 72-73).

L'esperienza di cura genitoriale vissuta dalle donne oggetto dell'interesse degli interventi di prevenzione alla radicalizzazione ha così modo di trovare un riconoscimento e una valorizzazione che va oltre il considerarla punto di partenza e luogo entro cui, di necessità, inserire formazioni e informazioni volte a rendere le donne edotte e in grado di riconoscere i segni di un possibile accostamento dei propri figli e figlie al terrorismo. Un punto di partenza che rischia infatti di inscrivere il proprio obiettivo educativo e formativo entro un'immagine di sola *insufficienza* e di *problematicità*. Si tratta, viceversa, della possibilità di conoscere e riconoscere le pratiche di cura e di genitorialità concretamente vissute all'interno delle specificità di contesti territoriali, dove le singole biografie (individuali e familiari) si trovano immerse, relazionandosi obbligatoriamente con alterne fortune alle complessità presenti, permettendone la valorizzazione delle diverse espressioni e accogliendone i chiaroscuri, le problematicità, le fatiche. Fatiche che molte madri incontrano, a volte simili a quelle già vissute da altre, nell'economia condivisa di un ordine di genere ancora marcatamente familista e sessista; come pure differenti e peculiari, non già perché solo riconducibili a un'appartenenza culturale (ancora troppo spesso immaginata come immobile), bensì perché vissute e connesse a esperienze di discriminazione razziale, di emarginazione sociale ed economica.

È forse in questo modo che il margine può diventare luogo di resistenza, all'interno di progettualità educative che non si limitano a convocare le donne destinatarie degli interventi, e a farlo in ragione della loro funzione materna, nel tentativo di renderle sentinelle competenti ed efficienti nell'ordine della tutela dei propri figli e figlie e, al contempo (ma talvolta alternativamente) della stessa società. Nel considerarle prioritariamente cittadine-donne, queste progettazioni possono costruire e presidiare tempi e luoghi entro cui le esperienze, le voci e le narrazioni delle donne che coinvolgono possono apportare un significativo e dirimente contribu-

to alla costruzione di osservatori critici sul presente e di spazi di supporto a una loro attivazione civile e politica, procedendo ben oltre le finalità preventive previste. In questa direzione, il loro contributo non rischia di concernere (e di esaurirsi) infatti nella disposizione ad apprendere a individuare indicatori di pericolosità sociale presso la propria famiglia e nella denuncia, in tempo utile, dei propri figli, a tutela e conservazione di un esistente che – specie considerato il caso delle madri con background musulmano all'interno dei contesti occidentali – tali figli, molto spesso, non li prevede, se non come (eterni) ospiti non graditi.

Si tratta di valutazioni che trovano conferma nella ricerca dedicata all'analisi di genere delle iniziative e dei programmi di fronteggiamento e prevenzione al terrorismo che, sottolineando la strumentalizzazione che agiscono nei riguardi delle donne che coinvolgono, denunciano peraltro i rischi di una loro esposizione all'emarginazione da parte delle comunità di appartenenza e di rappresaglia da parte di gruppi estremisti (Giscard D'Estaing, 2017). Parafrasando Fabienne Brion (la cui riflessione è rivolta ai giovani), si potrebbe dire che considerare queste donne come madri di potenziali terroristi «non è la stessa cosa che interpellarl[e] come [delle] cittadin[e] che hanno qualcosa da dire» (2017, p. 164).

Pensate anzitutto come *cittadine*, le madri possono essere infatti immaginate, riconosciute, e così coinvolte, nella difficile e necessaria comprensione di cosa possa significare concretamente crescere un figlio o una figlia (la questione si porrebbe infatti in modi assai differenti) all'interno di contesti e condizioni educative di svantaggio, emarginazione e stigmatizzazione (Petrillo, 2018): dove assenti o autoreferenziali appaiono le istituzioni scolastiche, dove alti sono i tassi dell'abbandono; dove i servizi educativi a carattere promozionale, le opportunità di animazione culturale, di partecipazione civile e politica sono rarefatti, se non del tutto assenti; dove inoccupazione e disoccupazione costituiscono una piaga per le giovani generazioni e quelle che le precedono; dove diffusa e radicata è la *micro* e *macro*-criminalità; dove imperversano, dentro e fuori le stesse istituzioni, pregiudizi razzisti e sessisti. Dove la genitorialità si sperimenta e forma con e attraverso le complessità (non solo negative) del divenire di ragazzi e ragazze e, per alcuni/e di loro, della composizione di una biografia meticciasca.

2.3. *La prevenzione alla violenza nella promozione della cittadinanza delle donne*

All'interno di queste premesse, le progettualità ricordate possono costituire un invito e uno stimolo, ma anche una concreta opportunità, al sostegno delle madri affinché prendano parola su di sé, sulla propria esperienza di genitrici, donne e cittadine; e, tornando a tenere insieme il privato e il politico (Sandrucci, 2005), sui canoni correnti di genitorialità, occidentali e non, attesi e previsti, sulle loro origini, i loro limiti e le problematicità. Una presa di parola che può costituire lo spazio per un confronto *paritetico*, dove donne dalle differenti origini e provenienze culturali e sociali possano incontrarsi e confrontarsi, non solo prendendo parte attiva e critica all'analisi pedagogica e di genere di modelli, ruoli e aspettative connesse alla genitorialità, al genere e alla cittadinanza (Silva, 2017) ma alla loro stessa decostruzione, trasformazione ed evoluzione. Come ricorda Sophie Giscard D'Estaing infatti «at all levels and in all policy agendas, women need to be recognised as more than wives and mothers: they are agents and activists» (2017, p. 110).

La possibilità che le donne-madri sperimentino una dimensione di pratiche collettive in grado di riconoscerle e disposte ad ascoltarle e sostenerle come soggetti “pieni” – non solo madri (ed eventualmente straniere, per provenienza culturale e/o religiosa) ma cittadine; con diritti e non solo doveri; capaci di apprendere ma anche di insegnare – si connette intimamente alle finalità di prevenzione alla radicalizzazione e contribuisce in modo significativo e coerente alla

declinazione delle pratiche educative correlate. Pratiche di ispirazione democratica, dedicate a tutte le madri, con particolare riguardo a quelle maggiormente esposte al rischio dell'esclusione e dell'emarginazione (Striano, 2010); donne che, per il loro tramite, potrebbero così offrire alle nuove generazioni di figlie e figli modelli di cittadinanza attiva e critica e di partecipazione sociale che, senza eludere il conflitto (dove classe, genere, etnia si intrecciano) lo attraversano.

E, ancora, pratiche che possono rappresentare l'accesso a percorsi per l'immaginazione e la costruzione di un futuro alternativo – per tutti e tutte – tanto a quello accarezzato e pagato col martirio quanto al presente, sulle cui contraddizioni, specie per quanto concernono i diritti delle donne e le loro opportunità di riconoscimento anche nel contesto occidentale, l'ISIS ha potuto ricavare argomenti per le proprie strategie di reclutamento (Saltman, Smith, 2015).

Si tratta di obiettivi ambiziosi, che convocano servizi e istituzioni a sostenere l'onere della verifica delle proprie premesse e degli stereotipi androcentrici ed etnocentrici che possono abitarle e ad affrontare il peso e la complessità derivante dal considerare le donne non come s-oggetti utili o necessari per obiettivi di sicurezza nazionale e/o internazionale, e nei rispetti di questi supinamente aderenti; soggetti da formare o, al più, da consultare (Siza, 2018), ma come soggettività il cui profilo è politico, attivo, plurale e, auspicabilmente, *critico*.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1963): *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2008.
- Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggioni F. (a cura di) (2019): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Badinter E. (1981): *L'amor in più. Storia dell'amore materno*. Trad. it. Roma: Fandango libri, 2012.
- Barillà T., Nalbone D., Polito G. (2020): *I fili dell'odio* (<https://www.youtube.com/watch?v=c7bm5TQ8WY0>; data di ultima consultazione: 24.02.21).
- Battistelli F. (2016): *La sicurezza e la sua ombra. Terrorismo, panico, costruzione della minaccia*. Roma: Donzelli.
- Bauman Z. (2016): *Stranieri alle porte*. Trad. it. Bari-Roma: Laterza, 2016.
- Beck U. (2008): *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino, trad. it. 2008.
- Ben Jelloun T. (2016): *Il terrorismo spiegato ai nostri figli*. Trad. it. Milano: La nave di Teseo, 2017.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016): *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biesta G.J.J. (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London and New York: Routledge.
- Boarelli M. (2019): *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Brambilla L. (2020): Donne e Covid-19. L'educazione sociale di una fatica indicibile. *Studi sulla Formazione*, n. 2(23), pp. 107-115.
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma S. (a cura di), *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Brión F. (2017): I giovani jihadisti europei. Un effetto delle nostre contraddizioni? *Aut Aut*, n. 374, pp. 152-164.
- Burke J. (2017): Il mito dei lupi solitari. *Internazionale* (<https://www.internazionale.it/notizie/jason-burke/2019/03/15/mito-lupo-solitario>; data di ultima consultazione 15.09.21).
- Butler J. (2004): *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*. Trad. it. Roma: Meltemi, 2004.
- Cecinini S (2018): *Le sanguinarie. Storie di donne e di terrore*. Roma: Luiss University Press.
- Cruise R.S. (2016): Enough with the Stereotypes: Representations of Women in Terrorist Organizations. *Social Science Quarterly*, 97(1), pp. 33-43.
- Cunningham K.J. (2007): Countering Female Terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, n. 30, pp. 113-129.

- Dusi P. (2017): *Appartenenza, appartenenze*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 55-67.
- Friedan B. (1966): *La mistica della femminilità*. Trad. it. Roma: Castelvecchi, 2012.
- Giscard d'Estaing S. (2017): Engaging Women in Countering Violent Extremism: Avoiding Instrumentalisation and Furthering Agency. *Gender & Development*, 25(1), pp. 103-118.
- hooks b. (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*. London: South End Pr.
- hooks b. (1991): *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.
- hooks b., Nadotti M. (2020): *Elogio del margine – Scrivere al buio*. Trad. it. a cura di Maria Nadotti, Napoli: Tamu (nuova traduzione italiana della raccolta di saggi di b. hooks, 1984, *From Margin to Center*; prima trad. it. 1998; <https://www.quadernidaltritempi.eu/bell-hooks-maria-nadotti-elogio-del-margine-scrivere-al-buio/>; data di ultima consultazione: 10.11.21).
- Hunt K., Rygiel K. (2006): *(En)Gendering the War on Terror. War Stories and Camouflaged Politics*. Aldershot-Burlington: Ashgate.
- Leccardi C. (2009): *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze*. Pisa: Edizioni ETS.
- Lunaria (2020): *Cronache di ordinario razzismo. Quinto Libro bianco sul razzismo in Italia*, (http://www.cronachediordinariorazzismo.org/wp-content/uploads/quinto_libro_bianco_razzismo_def.pdf; data di ultima consultazione: 25.2.21).
- Mariotti G. (2019): *I nuovi generi*. In N. Fina, G. Mariotti: *Il disagio dell'inciviltà. La psicoanalisi di fronte ai nuovi scenari sociali*. Milano-Udine: Mimesis, pp. 83-109.
- Palmieri C. (a cura di) (2012): *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Petrillo A. (2018): *La periferia nuova. Diseguaglianza, spazi, città*. Milano: FrancoAngeli.
- Pozzebon G. (2020): *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Rigotti F. (2010): *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia, maternità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Roy O. (2016): *Generazione ISIS. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'occidente*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2017.
- Roy O. (2019): *Terrorismo. L'ISIS risorgerà dalle ceneri?* In ISPI: *Il mondo che verrà: 10 domande per il 2020*, (<https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/lisis-risorgera-dalle-ceneri-24676>; data di ultima consultazione: 24.02.2021).
- Saltman E.M., Smith M. (2015): *Till Martyrdom Do Us Part. Gender and the Isis Phenomenon*. in *Institute for Strategic Dialogue* (https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/02/Till_Martyrdom_Do_Us_Part_Gender_and_the_ISIS_Phenomenon.pdf; data di ultima consultazione: 25.02.21).
- Sandrucchi B. (2005): *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*. Pisa: Edizioni ETS.
- Saraceno C. (2017): *L'equivoco della famiglia*. Bari-Roma: Laterza.
- Silva C. (2017): *Cittadinanza*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 91-100.
- Siza R. (2018): *Manuale di progettazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sperber S., Cristellys J., Ketelaer V. (2016): *Prevenire e combattere la radicalizzazione a livello locale* (art. esclusiv. in trad. it. all'indirizzo: https://issuu.com/efus/docs/publication_liaise-it-web; data di ultima consultazione: 24.02.21).
- Striano M. (a cura di) (2010): *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tosini D. (2012): *Martiri che uccidono. Il terrorismo suicida nelle nuove guerre*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2009): *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019a): *Le implicazioni educative del terrorismo*. In L. Brambilla, A. Galimberti, S. Tramma (a cura di): *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21-33.
- Tramma S. (2019b): *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Tramma S. (2020): *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Traverso A. (2016): *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Vox (2020): *Mappa dell'intolleranza. Quinta edizione*, (<http://www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-5/>; data di ultima consultazione: 25.02.21).