



3

Luglio 2025

Building inclusive cities: towards lifelong learning model for gender education and equal opportunities

Costruire città inclusive: verso un modello di apprendimento permanente per l'educazione di genere e le pari opportunità

Daniela Bagattini

INDIRE

d.bagattini@indire.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17321

ABSTRACT

This study aims to explore the development of a lifelong learning model focused on gender education and equal opportunities. The analysis will be grounded in a case study of the city of Prato, a complex context historically shaped by significant migratory flows, where for over twenty years the anti-violence centre La Nara has been working with all the actors in the area to promote a culture of equality. Thanks to constant awareness-raising efforts has led to the establishment of a robust network that, while rooted in educational initiatives targeting both school staff and students, extends beyond the school environment to mobilize a broader range of stakeholders. Through an in-depth examination of this experience, the study seeks to identify potential development strategies for building genuinely inclusive cities, with a particular emphasis on gender perspectives.

Keywords: gender education, learning cities, lifelong learning networks, anti-violence centres.

RIASSUNTO

Questo contributo si propone di esplorare lo sviluppo di un modello di apprendimento permanente incentrato sull'educazione di genere e sulle pari opportunità. Punto di partenza sarà uno studio di caso relativo alla città di Prato, un contesto complesso, storicamente caratterizzato da una forte spinta migratoria, dove da oltre venti anni il Centro antiviolenza La Nara lavora con tutti gli attori del territorio per promuovere una cultura della parità. Grazie a un costante impegno di sensibilizzazione, è stata costruita una solida rete che, pur avendo nella scuola un nodo centrale – attraverso interventi rivolti sia al personale scolastico che agli studenti – si estende oltre l'ambito educativo, coinvolgendo molteplici stakeholder. Analizzando questa esperienza, il lavoro individuerà possibili strategie di sviluppo per la realizzazione di città inclusive anche dal punto di vista di genere.

Parole chiave: educazione di genere, learning cities, reti per l'apprendimento permanente, centri antiviolenza.

1. INTRODUZIONE

Il ruolo dei processi educativi nel contrasto alla violenza e nella costruzione di una cultura della parità è ormai uscito da quei “contesti di nicchia” (Biemmi, 2010), in cui era confinato fino ad una quindicina di anni fa. Grazie anche alla spinta della legislazione internazionale¹, politica, accademia e istituzioni scolastiche si interrogano sulle modalità con cui agire per prevenire stereotipi, asimmetrie, comportamenti violenti: attraverso uno sguardo critico sui libri di testo e una revisione degli stessi, lavorando sulle metodologie didattiche, agendo sulla scuola come sistema, studiando strumenti di autovalutazione della comunità didattica (Biemmi, 2010; Biemmi, Leonelli, 2017; Ghigi, 2019; Bagattini, Pedani, Miotti, Sagri, 2023; Dello Preite, 2023). Molti i progetti che le scuole realizzano, in una situazione a macchia di leopardo, con “interventi interessanti ma non risolutivi in quanto sporadici, non diffusi uniformemente sul territorio nazionale ed affidati - nella maggior parte dei casi - alla sensibilità di docenti e dirigenti scolastici” (Commissione femminicidio, 2022, p.15). Nel frattempo, l'università ancora stenta a inserire corsi di Pedagogia di genere all'interno dei percorsi di laurea dedicati alle e ai futuri insegnanti ed educatori/educatrici, nonostante la centralità di questo tema (Biemmi, Mapelli, 2023).

In questa situazione in movimento, tra spinte in avanti e momenti di arretramento, potrebbe apparire utopico parlare anche di educazione alla parità in un'ottica di *lifelong learning*.

¹ Già la cosiddetta Convenzione CEDAW (ONU, 1979) aveva assegnato un ruolo fondamentale all'istruzione (Pitino, 2020), ma è con la ratifica della Convenzione di Istanbul che si assiste ad un cambiamento in tal senso.

Eppure, è più che mai necessario. Il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita rappresenta una chiave interpretativa essenziale per affrontare le sfide educative e sociali della modernità. Esso supera la tradizionale dicotomia tra formazione iniziale e formazione continua, proponendo una visione integrata e permanente dell'educazione. Tale prospettiva si intreccia strettamente con l'idea di *società dell'apprendimento*, nella quale ogni contesto e fase della vita costituisce un'opportunità per apprendere e sviluppare pienamente il proprio potenziale umano (Delors et al., 1996, p. 38).

Parlare in questi termini significa andare oltre una visione strettamente legata all'occupabilità, che rischia di diventare "una nuova tecnologia sociale di controllo" (Palumbo, Proietti, 2022, p.28). Si tratta, in sintesi, come dicono gli autori, di "apprendere sempre per costruire nuovi progetti di vita (non per essere occupabili)".

Nonostante l'introduzione negli stati dell'Unione Europea di strategie di educazione permanente e poi di *lifelong e lifewide learning* abbia messo in discussione una concezione del diritto ristretta al diritto di accesso ad un servizio educativo specifico, come afferma Federighi, "non siamo però ancora pervenuti alla costruzione di un modello che non sconfini in declamazioni utopiche, ma approdi a modelli sostenibili" (2022, p.25).

Nonostante queste criticità, è necessario progettare e sostenere contesti urbani che promuovano attivamente l'apprendimento permanente per tutti i cittadini, in ogni fase della vita e in una pluralità di contesti formali, non formali e informali. A tal fine, risulta fondamentale incentivare forme di collaborazione strutturata e partenariati tra istituzioni educative, famiglie, settore produttivo, associazioni di volontariato e attori impegnati nella vita culturale della comunità (Osborne, Kearns, Yang, 2013).

Costruire spazi di apprendimento permanente significa anche lavorare verso l'obiettivo comune di società più inclusive, in linea col concetto di diversità culturale che sta a fondamento dell'elaborazione teorico-intellettuale dell'UNESCO (2019; 2021). Un'elaborazione che approda negli obiettivi di sviluppo dell'Agenda 2030 (UIL, 2017) e trova il suo orizzonte nella costituzione di città inclusive, in cui "l'apprendimento convenzionale e non convenzionale accompagna l'intero arco della vita dei suoi abitanti innescando processi di sensibilizzazione e interiorizzazione dei nuovi valori fondanti la comunità internazionale" (Azara, 2024, p.18). In questo sistema di valori che necessariamente deve essere condiviso in ottica interculturale, elemento fondante è quello della parità di genere: non può esistere una società realmente inclusiva senza un'effettiva parità.

Eppure, le città possono diventare luoghi di esclusione, in cui tra le contraddizioni della modernità si riaffacciano vecchi fantasmi non ancora sconfitti. Anche nel mondo occidentale, infatti, siamo ancora lontani da una società inclusiva, come mostrano sia la permanenza di settorializzazioni formative che i fenomeni di violenza di genere, due elementi strettamente collegati, come ci ricorda proprio il Preambolo alla Convenzione di Istanbul: non si tratta solo di lavorare sull'accesso all'istruzione, ma anche sui contenuti veicolati dalla stessa (Unterhalter, 2005).

Per capire bene questo processo occorre volgere lo sguardo indietro: la cittadinanza, nella tripartizione tra civile, politica, sociale di cui ci parla Marshall (1950), è "al maschile" (Del Re, 2014, p. 14). Il percorso delineato dal sociologo inglese, infatti, per le donne ha avuto tempi diversi, estremamente dilatati, in particolare in un paese come l'Italia in cui il diritto di famiglia fino a metà anni '70 vede la donna in condizione di subalternità al coniuge; un contesto in cui il delitto d'onore viene abolito solo nei primi anni '80. Fino a queste riforme è infatti impossibile parlare di cittadinanza civile per la donna: i suoi diritti, infatti, non sono suoi in quanto persona, ma sono indissolubilmente

legati all'essere figlia e moglie e ad una sorta di 'dimostrazione' di moralità (Popolla, Bagattini, 2024). Una visione che persiste nella normativa almeno fino alla prima parte degli anni '90: considerare lo stupro una violenza contro la morale e non contro la persona (come è stato fino al 1996), significa non attribuire piena cittadinanza alle donne. Per questo il percorso di disvelamento della violenza di genere, il suo farne 'problema pubblico' è un tassello fondamentale che ha permesso di lavorare per una società più equa. Un percorso non banale, di 'disvelamento' di fenomeni che, pur attraversando carsicamente la storia di tutte le società patriarcali, sono stati conosciuti e riconosciuti grazie all'azione delle stesse donne e che ancora permangono nella rappresentazione mediatica dei femminicidi (Gius, Lalli, Zincone, 2020) o in certe sentenze dei tribunali (Saccà, 2021) in cui ancora pare delinearsi il profilo di "vittima perfetta, meritevole di tutela e di supporto, la donna che presenta caratteristiche basate, fundamentalmente, su un'interpretazione del femminile come 'naturalmente' puro, bisognoso (ma non troppo per scongiurare l'accusa di voler trarre profitto da ciò che si è vissuto), morigerato" (Popolla, Bagattini, 2024).

La violenza è stata taciuta, da sempre: è studiando e raccontando il processo di disvelamento di questi fenomeni che è possibile capire cosa significhi davvero parità. Per poter davvero creare una società inclusiva è infatti necessario esplicitare ciò che ancora è sotto traccia: occorre tematizzare l'esistenza di un ordine di genere, inteso come quell'insieme di pratiche, relazioni sociali e modelli culturali che organizzano le relazioni tra uomini e donne, definendo ruoli, aspettative e dinamiche di potere (Connell, 2011).

Senza questo processo il rischio è quello di proporre interventi e azioni che non riescono a incidere nel cambiamento, rischiando anche di imbattersi in meccanismi di rifiuto, che rimbalzano nell'opinione pubblica, come avvenuto talvolta rispetto a progetti educativi nel mondo dell'istruzione (Selmi, 2015; Belliti, Serughetti, 2019). Disvelare questi meccanismi, significa creare una cultura della parità diffusa; per farlo occorre però saperne parlare e riuscire a inserire queste azioni in un ampio processo che coinvolga la cittadinanza tutta.

Ecco, dunque, che la formazione lungo tutto l'arco della vita diviene fondamentale non solo per conferire una cittadinanza *de facto* a chi arriva da altri paesi, ma anche per ri-costruire un'identità che metta al centro come valore fondante quello della parità e dell'uguaglianza. Per far questo occorre "inventare inediti luoghi e momenti di formazione continua" (Azara, 2024, p. 23), in cui il dialogo si configuri anche come incontro di alterità, in cui, cioè, "lo spazio pubblico diventa luogo delle relazioni e della partecipazione democratica, e viene vissuto come contesto di apprendimento continuo di qualità sui piani dell'educazione formale, non formale, informale" (Sammarrò, 2024 p. 68).

2. EDUCARE ALLA PARITÀ: IL CASO DEL CENTRO ANTIVIOLENZA LA NARA

La costruzione di spazi educativi capaci di oltrepassare i confini convenzionali della formazione e diffusi nelle città - – contesti privilegiati per l'apprendimento, per la produzione e gli scambi culturali (Longworth, 2007) - appare dunque come imprescindibile per promuovere una cittadinanza inclusiva e sensibile alle differenze.

Molto è cambiato negli ultimi anni: nella cultura di massa, al di là delle polemiche e delle riflessioni necessarie per fenomeni come il *pink washing*, di violenza adesso si parla, da Sanremo ai social e

questo ha come conseguenza anche un aumento dell'emersione del fenomeno, da leggere come una maggiore consapevolezza – in particolar modo da parte delle più giovani - rispetto a cosa sia la violenza, quando si trovano in relazioni di questo tipo.

Alla tematizzazione mediatica è però necessario corrisponda un'azione concreta dal territorio, che sappia indirizzare i messaggi, talvolta contrastanti, li faccia rimbalzare nella vita quotidiana, tra i banchi di scuola, negli ospedali, tra le assistenti sociali, nei teatri, nei musei.

Nei prossimi paragrafi sarà descritta un'esperienza positiva in tal senso: una realtà – il territorio della Provincia di Prato - caratterizzato da una forte spinta migratoria, in cui il Centro antiviolenza è diventato parte integrante della vita sociale e culturale, permettendo lo sviluppo consapevole di una cultura della parità fondata proprio su educazione e sensibilizzazione.

Partendo dall'analisi delle attività del CAV, condotta nel 2017 da Cuccarese e Maurizi, lo studio del materiale documentario del Centro² è stato integrato un'intervista semi-strutturata che ha coinvolto la Presidente del CAV e la referente del Settore prevenzione³.

Seppur partendo da una singola esperienza, l'obiettivo è quello di individuare punti di forza che possano contribuire a costruire possibili strategie di sviluppo per la realizzazione di città inclusive anche dal punto di vista di genere.

2.1. L'azione del Centro antiviolenza La Nara: un lavoro di rete

La Provincia di Prato, per superficie territoriale una delle più piccole in Italia, composta di sette comuni, è la provincia toscana con il più alto PIL pro – capite ed è caratterizzata da un alto tasso di immigrazione: nella città capoluogo, quasi un residente su cinque è di cittadinanza straniera.

È in questo contesto che opera il Centro antiviolenza (CAV) “La Nara”, nato nel 1997 con l'obiettivo di tutelare le donne e i/le minori, promuovendo al contempo la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni e della violenza di genere. Esso si articola in due principali strutture operative: il Centro di ascolto (con la sede centrale nel Comune di Prato e sportelli nel territorio provinciale) e la Casa rifugio, alloggio a indirizzo segreto, finalizzato a garantire la sicurezza temporanea delle donne, e dei/delle loro eventuali figli/e minori, che necessitano di allontanarsi dalla propria abitazione a causa di situazioni di violenza. Il Centro è tra i fondatori della rete nazionale D.iRe – *Donne in rete contro la violenza*, che riunisce 88 organizzazioni sul territorio italiano. Come esplicitato nel sito, esso si configura come un “un progetto sociale e politico: intende provocare un processo di cambiamento rispetto al problema della violenza fisica, psicologica, economica, sessuale, stalking esercitata sulle donne e loro figli di qualsiasi provenienza, età, professione, religione. Collabora con enti e operatori multidisciplinari della provincia di Prato per la tutela delle donne e minori, la prevenzione e il contrasto della discriminazione e della violenza di genere”.

A differenza di molti altri Centri antiviolenza, ha la particolarità di essere parte di una cooperativa sociale (Alicecoop), attiva nel territorio pratese. Fin dalla nascita ha quindi una strutturazione legata proprio al terzo settore, con operatrici che lavorano come dipendenti e non come volontarie - che

² Il CAV ha al suo interno un Centro Documentazione, inserito nel catalogo provinciale delle biblioteche di Prato, che, oltre a configurarsi come luogo di ricerca e studio sul tema della violenza e dei gender studies, raccoglie anche «il materiale cosiddetto grigio (atti di convegni, seminari) e pubblicazioni sui servizi rivolti alle donne» (<https://www2.ponet.prato.it/it/biblioteche/la-nara/pagina339.html>).

³ Obiettivo dell'intervista, realizzata ad hoc per questo lavoro, è stato quello di riflettere sul lavoro svolto dal CAV negli anni, nell'ottica dell'apprendimento permanente e del ruolo che esso ricopre nella città.

invece ancora oggi rappresentano oltre il 48% delle operatrici del CAV a livello nazionale (Istat, 2023), percentuale che sale al 73,8% per i Centri appartenenti alla rete D.iRe (D.iRe, 2024).

L'azione del CAV sul territorio è estremamente capillare: dal 2012/2013, grazie ad un progetto europeo, vengono aperti sportelli in tutti i sei comuni non capoluogo della provincia, sportelli che, a fine finanziamento, vengono riattivati o con un investimento diretto dei comuni che permette da subito la continuità del servizio, o con iniziative di autofinanziamento prima e copertura da parte dell'ente locale successivamente.

Questa specifica iniziativa sintetizza anche se solo in parte l'azione che il Centro svolge nel contesto della città e del territorio limitrofo: la capacità di intercettare fondi di vario tipo e di sedimentarsi nel territorio tanto da smuovere enti locali, ma anche associazioni e privati cittadini per poter mantenere aperti punti di attenzione nei comuni, racconta molto del modo di lavorare delle operatrici del CAV, uno degli elementi che ha portato "La Nara" a essere un soggetto pubblico 'parte' del territorio.

Fin dall'inizio il Centro, forte anche dell'*expertise* e del *modus operandi* delle cooperative, adotta infatti una forte cultura di rete, ponendosi come soggetto attivo nello strutturare relazioni e collaborazioni. Nonostante nasca come soggetto politico, il Centro, anticipando quello che sarebbe avvenuto poi negli anni nel territorio regionale prima e a livello nazionale dopo, collabora fortemente con i soggetti pubblici, contribuendo, a più livelli, a creare e definire le reti di contrasto alla violenza: da sperimentazioni di collaborazione con l'ospedale, ancora prima della nascita del Codice Rosa⁴, fino alla recente creazione di uno sportello per donne che subiscono violenza economica, in collaborazione con l'Ordine dei commercialisti.

Questo tipo di azione crea nel tempo uno spazio di dialogo e collaborazione in cui si sono confrontate esperienze e soggettività diverse, l'obiettivo è infatti quello di promuovere politiche e definire una strategia di sviluppo orientata alla costruzione di una rete di supporto per chi è vittima di violenza di genere.

Ma il CAV non è solo supporto: negli anni diventa sempre più forte il ruolo della prevenzione, con un'azione nelle scuole che va consolidandosi nel tempo, coinvolgendo centinaia di classi, dalla scuola dell'infanzia alle secondarie di secondo grado⁵. Una presenza che può essere sintetizzata dalle parole della referente di questo settore, che parlano di un riconoscimento tangibile da parte del personale scolastico - "Sì, le cose sono cambiate negli anni. Prima quando arrivavamo nelle scuole dicevano "Ecco quelle del genere". Adesso ci vedono, ci riconoscono e dicono 'Ecco La Nara'" - che delle e degli studenti - "Ormai alle secondarie i ragazzi e le ragazze quando ci vedono ci dicono 'ma voi siete venute da noi alle elementari!'".

L'attività nelle scuole si intreccia alle azioni di sensibilizzazione verso la cittadinanza: lavorare con bambine e bambini, ragazze e ragazzi, significa anche coinvolgere, in maniera più o meno diretta, le famiglie. I due temi sono fortemente intrecciati, specie se visti in una prospettiva di lungo termine.

C'è sicuramente l'elemento dell'emersione della violenza: come affermano Cuccarese e Maurizi, "il contatto diretto con gli studenti e le studentesse [...] è stato anche occasione preziosissima per favorire l'emersione del fenomeno della violenza di genere. Talvolta infatti accade che alcuni sguardi siano bassi per tutta la durata degli incontri, altre volte invece con irruenza veniamo smentite e boicottate, proprio da coloro che i/le docenti ci hanno informato vivere esperienze

⁴ Il Codice Rosa è un particolare percorso di accesso al Pronto Soccorso, riservato a tutte le vittime di violenza, in particolare donne, bambini e persone discriminate <https://www.regione.toscana.it/-/codice-rosa>

⁵ Un esempio di attività realizzate nelle scuole è stato raccontato da INDIRE attraverso una video-documentazione disponibile nel portale "Biblioteca dell'Innovazione" <https://biblioteca.indire.it/content/847/show>

familiari dolorose, di privazione, di violenza; e allora accade che dopo un po' il telefono del Centro Antiviolenza squilla, e dall'altra parte della cornetta c'è una madre con la nostra cartolina in mano, quella che il figlio o la figlia hanno portato a casa dopo il laboratorio di educazione di genere con le operatrici de La Nara" (2017, p.111).

Questo estratto, confermato dalle parole delle intervistate, mostra come la stessa attività di prevenzione può innescare un circolo virtuoso di emersione della violenza che, negli ultimi anni, va anche oltre la famiglia ampliandosi anche al più ampio ambito relazionale: ragazze che si rivolgono al Centro consigliate magari da un'amica che ha conosciuto le operatrici a scuola.

Ma non è solamente questo che crea un legame tra scuola e società: attraverso iniziative di disseminazione eterogenee, realizzate sia a livello locale che coinvolgendo attori nazionali, le attività nelle scuole vengono "raccontate" ad un pubblico più ampio⁶.

Come afferma la Presidente del CAV, "noi abbiamo tre rami: quello dell'accoglienza e dell'ascolto, quello della prevenzione – parlare con chi poi potrà cambiare il mondo – e quello della sensibilizzazione, intesa come parlare ai 'più grandi', parlare alla cittadinanza, che significa parlare ad una città".

Dall'attivismo negli anni è nata infatti un'attività costante di lavoro nel panorama sociale e culturale del territorio, che va oltre ciò che viene realizzato nelle scuole, configurandosi come educazione informale permanente, di cui è quasi impossibile dare conto, tante sono le iniziative che il CAV contribuisce a realizzare o nelle quali è coinvolto, oltre gli eventi del mese di novembre, inseriti da anni nel cartellone eventi culturali di Prato e dei comuni limitrofi: dalle attività teatrali alle presentazione di libri, passando per flash mob, partecipazione ad eventi sportivi, fino alle attività del Museo di Arte Contemporanea Luigi Pecci, ad esempio all'interno del *Festival femminista*, giunto nel 2025 alla III edizione.

2.2. E se tutto questo entra nel teatro più grande della città, fa la differenza. Lavorare ne e per la città

Nel paragrafo precedente è stato delineato a grandi linee il lavoro che il Centro antiviolenza La Nara svolge nel territorio pratese, sia nell'ambito dei temi dell'accoglienza e ascolto delle donne, sia ampliando il suo lavoro nell'ambito dell'educazione. Quali sono le chiavi di questa azione? Alcuni elementi sono certamente specifici del territorio di riferimento: un contesto attivo e ricettivo verso il terzo settore, una provincia di piccole dimensioni in cui è relativamente facile avere contatti con i soggetti da coinvolgere (si pensi ad esempio alla presenza di un unico ospedale), un'esperienza di lavoro di rete che riguarda ambiti diversi, inclusa l'istruzione (Calzone, Taccone, Bagattini, 2017), un numero esiguo di comuni. A fronte di questo, però, un tasso migratorio storicamente tra i più alti d'Italia, che pone anche la sfida dell'intersezionalità.

Come si passa, in un territorio di questo tipo, da *quelle del genere* a *La Nara*?

Dall'intervista realizzata, emergono tre parole chiave: competenza, continuità, rete.

La competenza è la fortissima esperienza delle operatrici, il lavoro continuo di formazione, la professionalità: un punto che si lega anche al riconoscimento dell'azione di contrasto alla violenza come un vero e proprio lavoro, approccio del resto in linea con una richiesta di professionalizzazione

⁶ Un esempio è la partecipazione – con workshop e seminari - a Fiera Didacta.

che sta emergendo dalla normativa⁷. Le operatrici sono personale assunto, perché “questo lavoro ha bisogno di formazione continua, di esserci sempre. È una professionalità, e come tale va retribuita e vissuta” (referente settore prevenzione). Ma competenza è anche saper parlare alla città, avere nel proprio bagaglio di esperienza anche le parole per poter raccontare davvero cosa significa parità, cosa significa violenza. Come afferma la Presidente: “Noi ci portiamo dentro la storia delle donne, la loro esperienza, perché abbiamo parlato con migliaia di donne e ci portiamo dentro quello ci hanno raccontato: è questo che fa la grande differenza, che aumenta la competenza, perché non è soltanto competenza teorica ma è competenza reale e storia. Questo fa la differenza su una prevenzione fatta con l'anima dei Centri antiviolenza. [...] Noi quella costruzione di rete l'abbiamo vista cambiare perché siamo noi che siamo andate al pronto soccorso e siamo tornate dentro a chiedere un referto, siamo noi che siamo andate alla polizia, siamo uscite e abbiamo riportato le donne”.

Riuscire a raccontare davvero cosa significa la violenza, toccare anche le corde dell'empatia, è strettamente collegato alla metodologia di lavoro dei Centri antiviolenza, una modalità basata sulla “relazione tra donne” (DPCM 2014) in cui non viene instaurato un rapporto asimmetrico, come tra terapeuta e paziente, ma si lavora sul sé, in un confronto continuo tra pari (Popolla, Bagattini, 2024). Questo porta necessariamente ad una capacità di ascoltare e poter non solo raccontare un vissuto, una storia, ma a farla propria.

È questo che il Centro porta con sé: la capacità di raccontare e narrare, di muovere anche il lato emotivo di una città: “Questo significa parlare a tutti e a tutte, e se tutto questo entra nel teatro più grande della città, fa la differenza” (Presidente).

Un lavoro che ha bisogno di continuità, intesa sia come formazione, sia come presenza costante negli eventi e nelle azioni del territorio, nel lavoro di rete, nel contribuire a costruirla, anche quando questo significa “periodi in cui non torniamo a casa la sera” (Presidente).

Perché la rete, terzo elemento chiave, è quello che negli anni ha permesso al CAV di diventare presenza attiva e soggetto competente riconosciuto a livello istituzionale. Un processo oggi quasi dato per scontato, ma in realtà costruito con un lavoro sia a livello locale, che con la partecipazione ai tavoli nazionali: basti pensare che occorre aspettare il 2014 perché in un documento pubblico si definisca, seppur parzialmente, cosa è un Centro antiviolenza, riconoscendolo di fatto come interlocutore.

Non secondario, in questo, come già anticipato, l'imprinting del CAV, come parte di una cooperativa sociale: il Centro già dalla sua nascita si struttura come attore che collabora e si relaziona con le istituzioni e col territorio, che lo conosce e che è da esso riconosciuto. Il che significa stimato e considerato non solo un soggetto credibile, ma *il* soggetto deputato a parlare di parità e violenza di genere.

2.3. I punti di forza: cosa insegna l'esperienza del Centro La Nara

Nel caso qui analizzato, la risorsa strategica del CAV è proprio la sua riconoscibilità nella città, anche al di là del tema della violenza di genere. Certamente, come anticipato all'inizio di questo capitolo, le questioni di genere e in particolare il contrasto alla violenza sono entrati nell'agenda pubblica, ancora di più dopo alcuni recenti femminicidi: come afferma la Presidente, “esiste un prima e dopo

⁷ Si veda, a titolo di esempio, l'Intesa della Conferenza Unificata del 14/09/2022.

Giulia⁸, non solo nelle ragazze e nei ragazzi, ma anche nei genitori. Un processo di identificazione transgenerazionale. Tra i giovani, ma anche tra madri e padri, che iniziano a interrogarsi su cosa sia possibile provare a essere i genitori di Giulia. Ma anche del suo assassino”.

Questi segnali di cambiamento hanno però bisogno di un’azione sistemica e fortemente radicata nel territorio, che riesca a intercettarli, orientarli, tradurli in interventi concreti.

In questo senso è fondamentale la presenza di un attore riconosciuto come autorevole e legittimato a parlare di tali tematiche. Lo spazio “conquistato” o meglio, per citare la Presidente “scalato” da “La Nara” riguarda infatti il tema della parità da più punti di vista, grazie ad un’azione che da sempre si è concentrata sulla prevenzione e sulla sensibilizzazione come assi fondanti il lavoro di contrasto alla violenza. Anche l’intuizione di lavorare nelle, ma soprattutto *con* le scuole ha permesso di radicarsi fortemente nel territorio, partendo proprio dalle nuove generazioni, seguendole nel percorso di crescita. Saper utilizzare il linguaggio giusto e contemporaneamente essere presenti, riconosciuti, radicati nel territorio. Si tratta di un modello non creato a tavolino, ma strutturatosi nel tempo, nel corso dei 25 anni di azione del CAV, partendo proprio dai feedback e dalle riflessioni che le azioni messe in campo innescavano.

Certo alcune caratteristiche sono tipiche e non replicabili, ma possiamo essere individuati alcuni punti di forza:

- Expertise delle operatrici nel lavoro di rete, mutuato dall’appartenenza ad una cooperativa sociale.
- Operatrici con contratti stabili.
- Azione strutturata e continua negli anni.
- Azione formativa nelle scuole.
- Coinvolgimento di tutti i soggetti del territorio, pubblici, privati, terzo settore.
- Azione del CAV sia a livello locale che nazionale.
- Formazione continua.
- Presenza continua nelle attività sociali e culturali organizzate nel contesto locale.
- Collaborazione con più stakeholders.
- Promozione attività di tipo sociale e culturale.

È importante sottolineare che questo tipo di processo si è instaurato in un dialogo costante tra terzo settore, scuola, enti pubblici, mostrando la possibilità di creare spazi in cui interagiscono soggettività eterogenee e, in particolare, esperienze chiaramente denotate da un preciso impegno per il cambiamento sociale e l’attore pubblico, con l’obiettivo comune di promuovere la parità di genere.

L’assunto dietro questa analisi è l’importanza strategica attribuita all’educazione degli adulti, in particolare quella informale. Come abbiamo visto il Centro si muove anche in contesti di educazione formale (le scuole) e non formale (corsi realizzati per operatori e operatrici di un’eterogeneità di organizzazioni, pubbliche e private), ma da qui si allarga diventato attore centrale della vita sociale e cultura della città e dell’area limitrofa: il “salto in avanti” che può favorire la crescita di una cultura della parità. Il muoversi in uno spazio informale come attore riconosciuto, permette a “La Nara” non solo di sensibilizzare, ma anche di porre in essere un’azione formativa ad ampio raggio.

⁸ Il riferimento è al femminicidio di Giulia Cecchettin e alle attività portate avanti dalla famiglia (anche grazie alla Fondazione Giulia Cecchettin <https://fondazionegiulia.org/>) che hanno contribuito a co-costruire una narrazione che non si pone il tema della vendetta (o solo dell’inasprimento delle pene) ma vuol de-costruire per ricostruire e dare speranza.

3. CONCLUSIONI

L'analisi dell'esperienza del Centro antiviolenza "La Nara" nella città di Prato mostra come l'attività di contrasto alla violenza di genere possa tradursi in un'azione strutturata e radicata nel territorio, capace di incidere sui processi educativi, sociali e culturali. Si tratta di un modello che, pur nato in un contesto specifico, offre spunti significativi per la progettazione di città inclusive fondate su reti di apprendimento permanente.

In questo quadro, è fondamentale considerare il potenziale educativo delle città, specialmente quando esse riescono a mantenere una dimensione umana, accessibile e relazionale. È proprio in tale proporzione che la città dispiega il suo massimo potere formativo: attraverso le sue strutture sociali, amministrative e culturali, essa diventa non solo luogo di scambio e vitalità, ma anche scuola di sentimento civico e di appartenenza (Faure *et al.*, 1972, p. 162), in un intreccio tra spazio fisico e legami sociali.

Il caso studiato mostra come la costruzione di una cultura che metta al centro la parità di genere non può essere affidata a interventi episodici, ma necessita di un impegno continuativo, fondato su competenze professionali, sulla collaborazione tra attori eterogenei e su un riconoscimento diffuso dell'autorevolezza degli attori che lavorano nella prevenzione e nel contrasto alla violenza di genere. In tale prospettiva, educare alla parità diventa non solo un compito formativo, ma un processo trasformativo che attraversa l'intero tessuto urbano, coinvolgendo scuole, istituzioni, servizi, luoghi della cultura e cittadini. È proprio in questa sinergia tra dimensione educativa e azione sociale che si intravede la possibilità di attuare politiche realmente inclusive, capaci di generare cambiamento e di rendere la parità un valore fondante della convivenza democratica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Azara, L. (2024). Educare alla diversità culturale, al genere, all'uguaglianza, allo sviluppo. La costruzione di una Learning City. In Azara, L., Leproni R., Agrusti F. (eds). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Bagattini, D., Pedani, V., Miotti, B., Sagri M.T. (eds) (2023). *Libere e liberi di essere: il progetto PARTIME*. Roma: Carocci.
- Belliti, D., Serughetti, G. (2019). L'educazione per prevenire la violenza di genere e promuovere l'agency delle donne: lo stato delle politiche pubbliche in Italia. *Sicurezza e scienze sociali*, 3/2019, 33-48.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., Mapelli, B., (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Milano: Mondadori, Università.
- Calzone, S., Taccone, L., Bagattini, D. (2017). Come costruire una rete per l'apprendimento permanente: alcune proposte. Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non

- formali e informali. Una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato, V. 14 N. ALL_32 (2018), *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL).
- Commissione parlamentare di inchiesta sul Femminicidio, nonché su ogni forma di violenza (2022). *Relazione su Linguaggio, Educazione e Formazione Universitaria per prevenire la Violenza di genere; una questione culturale*, <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Testi/Allegati/00000372.pdf>
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Cuccarese F., Maurizi E. (2017). Esperienza di educazione di genere nella scuola italiana. Il caso del Centro antiviolenza La Nara di Prato. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives* 3, 97-112.
- Del Re, A. (2014). Il concetto di cittadinanza dei diritti. In Del Re, A., Perini, L., (a cura di), *Gender Politics in Italia e in Europa. Percorsi di studi di genere per le lauree triennali e magistrali*. Padova: University Press.
- Dello Preite, F. (2023). Discriminazioni e violenze di genere in ambito lavorativo. Il ruolo della formazione in ottica preventiva. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., Vannini, I. (eds) *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, (pp. 865-869), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delors, J., et al. (1996). Learning: The treasure within. *The report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- D.iRe (2024) Report annuale 2024, <https://www.direcontrolaviolenza.it/wp-content/uploads/2024/06/REPORT-Dati-D.i.Re-2024.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow. The report to UNESCO of the International Commission on the Development of Education*. Paris/London: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Federighi, P. (2022). Diritti individuali ed Educazione degli Adulti in Italia. In Boffo, V., Formenti, L. (eds). *L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la krisis del presente, le sfide del futuro. Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*. Firenze: Indire.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza*, Bologna: Il Mulino.
- ISTAT (2023). I Centri antiviolenza e le donne che hanno avviato il percorso di uscita dalla violenza Anno 2023 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/11/stat-report-utenza-cav-2023_def.pdf
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship And Social Class And Other essays*. London: Cambridge at the University Press.
- Osborne, M., Kearns, P. & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *Int Rev Educ* 59, 409–423 (2013).
- Palumbo, M., Proietti, E. (2022). Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere in Italia. In Boffo, V., Formenti, L. (eds). *L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la krisis del presente, le sfide del futuro. Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*. Firenze: Indire.

- Pitino, A. (2020). Profili giuridici dell'educazione di genere dei bambini e delle bambine nell'ordinamento italiano. In Coppola, M. M.; Donà, A.; Poggio, B.; Tuselli, A. (edited by), *Genere e R-esistenze in movimento: Soggettività, Azioni e prospettive*. Trento: Università di Trento.
- Sammaro, M. (2024). Learning city e lifelong learning come risposta alla discriminazione di genere e alla marginalità sociale. In Azara, L., Leproni R., Agrusti F. (eds). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Saccà, F. (2021). *Stereotipo e pregiudizio: La rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Selmi, G. (2015). Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola. *About Gender. Heteronormativity between construction and reproduction*. Vol. 4 No. 7.
- UIL (2017). *Learning City e OSS: Guida all'Azione*. https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2016/10/Learning-City-e-OSS_ITA.pdf
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>
- UNESCO (2021). *Dichiarazione di Yeonsu per le Learning Cities. Costruire città sane e resilienti attraverso l'apprendimento permanente*. <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2016/10/Dichiarazione-di-Yeonsu-italiano.pdf>
- Unterhalter, E. (2005). Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development. In S. Aikman & E. Unterhalter (Eds.), *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education* (pp. 15–35). Oxford: Oxfam Publishing.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna (CEDAW), ONU, 1979

DPCM 27/07/2014 Ripartizione delle risorse relative al «Fondo per le politiche relative ai diritti e alle pari opportunità» 2013-2014 di cui all'articolo 5, comma 2, del decreto-legge n. 93 del 2013

Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (2011; ratificata in Italia con la Legge 77/2013).

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

<https://www.regione.toscana.it/-/codice-rosa>

<https://www.alicecoop.it/it/donne/centro-antiviolenza-la-nara>

Video *Il potere di essere. Scuola e territorio per il contrasto agli stereotipi di genere*

<https://biblioteca.indire.it/content/847/show>

Copyright (©) Daniela Bagattini



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Bagattini, D. (2025). Costruire città inclusive: verso un modello di apprendimento permanente per l'educazione di genere e le pari opportunità [Building inclusive cities: towards lifelong learning model for gender education and equal opportunities]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 241-253.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17321