



Indagare la violenza di genere attraverso la storia medievale: un workshop nelle scuole secondarie di secondo grado

Gender-Based Violence in High School: a Medieval History Workshop. Results and Considerations

Michela Capris

Università degli studi di Torino

Riassunto

In questo articolo si espongono i risultati del workshop *Studiare la storia (di genere) attraverso le fonti giudiziarie: relazioni (quasi)matrimoniali e violenza di genere nel medioevo*. Il laboratorio è stato attivo da settembre 2021 ad aprile 2022. Ha coinvolto 149 studenti di 4 istituti secondari di secondo grado di due regioni italiane: Piemonte ed Emilia-Romagna. Gli obiettivi erano avvicinare studenti allo studio critico della storia medievale, attraverso la lente di genere; trattare il tema della violenza maschile contro le donne, creando un ponte tra presente e passato; proporre alle docenti di storia un metodo per creare percorsi tematici sulla violenza patriarcale, attraverso l'utilizzo di fonti dirette e indirette e un approccio femminista.

Parole chiave: Didattica della storia; Storia di genere; Storia medievale; Violenza di genere

Abstract

In this paper, I will explore the aims of the workshop *Studying (gender) history through juridical sources: (quasi)matrimonial relationships and gender-based violence in the Middle Ages*, the materials used, and the data collected. The workshop ran between September 2021 and April 2022 and involved 149 students and 4 public high schools in two Italian regions: Piedmont and Emilia-Romagna. The purposes were to bring the students closer to the critical study of medieval history through the lens of gender; to confront the issue of male violence against women, creating a link between past and present; to propose a method for history teachers to create thematic lessons on patriarchal violence, by using primary and secondary sources and a feminist approach.

Keywords: History teaching; Gender history; Medieval history; Gender based violence

doi: <https://doi.org/10.60923/issn.2704-8217/22651>

Copyright © 2025 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Nel settembre 2015, attraverso la risoluzione A/res/70/1 i governi dei 193 Paesi membri dell'Organizzazione delle Nazioni Unite sottoscrivevano *l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, un programma che metteva al centro il benessere delle persone, l'uguaglianza tra uomini e donne, la cura e la salvaguardia del nostro pianeta, la pace tra i popoli, l'accesso equo e sostenibile alle risorse.

Il programma, tuttora in essere, prevede il raggiungimento di 169 obiettivi entro il 2030. Di questi, almeno due fanno esplicito riferimento al livellamento delle disuguaglianze di genere e a politiche per favorire l'emancipazione femminile: l'obiettivo 4 (*Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*) e l'obiettivo 5 (*raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*).

Il sotto-obiettivo 4.7 recita che entro il 2030 è necessario:

«assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione allo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015, p. 17).

L'educazione è strumento fondamentale per stimolare cambiamenti positivi nei rapporti tra uomini e donne, e la sua attuazione getta le basi per il raggiungimento del sotto-obiettivo 5.2: «Eliminare ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, sia nella sfera privata che in quella pubblica, compreso il traffico di donne e lo sfruttamento sessuale e di ogni altro tipo» (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015, p. 18).

Lo studio delle discipline umanistiche può concorrere al conseguimento di questi obiettivi, perché consente di analizzare e storicizzare fenomeni sociali che ci toccano da vicino, nel nostro presente, come i disequilibri e le discriminazioni di genere, e la violenza maschile contro le donne.

Sin dagli anni Settanta del Novecento, le storiche e le filosofe femministe impegnate nell'indagine delle relazioni tra le persone hanno sostenuto che le identità maschili e femminili e le loro interazioni fossero frutto di costruzioni culturali, che s'impostavano su norme sociali genderizzate e linguaggi simbolici patriarcali (si vedano

come esempi, Zamon Davis, 1976; Scott, 1986; Bennet, 1989; Butler, 1990; Di Cori, 1996).

In Italia, nel settore delle ricerche storiche medievistiche e di età moderna, i generi, le famiglie e le relazioni intime sono stati un campo di indagine privilegiato per lo studio della violenza patriarcale agita contro le donne. La letteratura italiana può contare su diversi lavori scritti negli ultimi vent'anni, come quelli di Casanova (2007, 2016), Cavina (2011), Lett (2014) Orlando (2015), Feci & Schettini (2017), Esposito, Franceschi & Piccinni (2018), Arcari (2021), Carrino (2025), Lagioia, Montesano & Roversi Monaco (2025).

Nelle relazioni intime la violenza maritale era ammessa e accettata in quella che veniva considerata la sua funzione educativa (Orlando, 2018). Le donne erano fortemente esposte alla violenza, come quella economica, sessuale, fisica e psicologica. Le storie di queste donne e di questi uomini sono giunte sino a noi grazie alle fonti giudiziarie laiche ed ecclesiastiche. In questi documenti

«Un primo dato che emerge (...) è proprio la densità di eventi e di relazioni che affollano la vita delle persone, uomini e donne, una volta che si mettono in discussione gli assetti matrimoniali: matrimoni di fatto, condizionati, a termine, fughe e ricostruzioni di ménages informali; una ricchezza di esperimenti e di scelte individuali in grado di restituire alcuni meccanismi di fondo della costruzione del legame matrimoniale nelle società europee basso-medievali, come l'incertezza sui momenti di inizio del matrimonio, la natura fluida del legame che emergeva davanti alle difficoltà economiche e familiari, la diffusa tendenza a intrattenere una pluralità di legami possibili, nella faticosa costruzione di una realtà coniugale di lungo periodo» (Vallerani, 2018, pp. 105-106).

I processi sono stati ritenuti ottimi per comprendere le diverse aspettative che i tribunali avevano nei confronti di uomini e donne; la costruzione degli ideali di maschilità e femminilità; la mentalità patriarcale dei giudici chiamati a esprimersi sui comportamenti delle persone (Lansing, 1997; Karras, 2011; Cavina & Ribémont, 2014; Angelozzi & Casanova, 2014), ma anche utili per studiare i reati commessi contro le donne (Lansing, 2013; 2018) e nei confronti di bambine e bambini (Lett, 2021).

Nonostante il lungo corso di questa storia, che affonda le sue radici fino ad almeno al XIII secolo, solo nel 1993 l'Assemblea Generale dell'ONU si pronunciava sul tema della violenza di genere attraverso la *Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne*. La discriminazione nei loro confronti era il risultato della disparità di potere tra uomini e donne. Essa si configurava come un problema strutturale, che doveva essere decostruito attraverso l'educazione scolastica e universitaria (Belliti &

Serughetti, 2019).

Attraverso quel documento, L'ONU aveva posto le basi per la *Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, licenziata dal Consiglio d'Europa nel 2011, e meglio conosciuta come *Convenzione di Istanbul*. L'art. 3 dispone che la violenza nei confronti delle donne debba considerarsi una violazione dei diritti umani. Essa comprende tutti gli atti di violenza fondati sul genere, che provocano o possono provocare danni o sofferenza fisica, sessuale, psicologica o economica, compresa la coercizione e la privazione arbitraria della libertà, sia nella vita pubblica che in quella privata. (Consiglio d'Europa, 2011, p. 5).

Il report emesso dal Servizio di Analisi Criminale del Dipartimento di Pubblica Sicurezza - Direzione Centrale della Polizia Criminale, afferente al Ministero dell'Interno (2021) mostra un quadro poco rassicurante. I "reati spia", come gli atti persecutori, i maltrattamenti familiari, le violenze sessuali sono considerati possibili indicatori della violenza di genere.¹ Dall'analisi del triennio 2018-2020 risulta che il 75% delle persone oggetto di atti persecutori è donna, così come chi subisce maltrattamenti in famiglia (82%) e chi è oggetto di violenza sessuale (93%). Le persone uccise da partner o ex-partner sono per il 91% donne. I primi mesi del 2020, caratterizzati dalle misure restrittive messe in campo per contrastare la diffusione del virus SARS-CoV-2, hanno segnato una diminuzione dei reati spia, probabilmente dovuto alla minore capacità di azione e autodeterminazione delle donne. Tuttavia, la percentuale delle vittime femminili rimane drammaticamente intorno all'80%.

Come ricordato da Belliti & Serughetti (2019), anche l'art. 14 della *Convenzione di Istanbul* attribuisce all'educazione un ruolo fondamentale per la decostruzione delle discriminazioni e della violenza di genere. Esso invita a mettere in atto le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado materiali didattici per trattare temi legati all'uguaglianza di genere, al rispetto tra le persone, alla risoluzione non violenta dei conflitti interpersonali.

Ritorna quindi l'idea che l'educazione sia lo strumento da privilegiare per lo smantellamento dell'architettura patriarcale su cui si imposta la violenza su soggetti minorizzati e che permea tutti gli strati e tutti i luoghi della società, scuola compresa. Il report del Dipartimento per l'Educazione, la Scienza e la Cultura dell'ONU (2019) illustra che il 32% della popolazione scolastica è stata vittima di bullismo a scuola nell'ultimo mese. Questa forma di violenza colpisce in modo diverso, a seconda del genere della vittima: il rilevamento dimostra, infatti, che i ragazzi sono principalmente oggetto di violenza fisica, mentre le ragazze di violenza psicologica.

Il bullismo si caratterizza come fenomeno multidimensionale e non deve essere sottovalutato, perché segnale di un disagio sociale profondo prodromo di comportamenti antisociali per i bulli e le bulle, e di difficoltà psicologiche e relazionali per le vittime (Salerno & Tiralongo, 2018). Alcune forme di bullismo sono ancorate a una costruzione (etero)normata dei generi, in cui maschilità e femminilità si esprimono secondo modelli comportamentali, estetici, sessuali stereotipati (Salerno & Tiralongo, 2018; De Vita & Burgio, 2023).

Nonostante l'importanza di questi temi e la centralità dell'educazione come veicolo di cambiamenti culturali positivi e di decostruzione della cultura patriarcale, all'interno del sistema scolastico italiano raramente essi vengono affrontati in maniera adeguata e sono lasciati alla sensibilità del personale educante e docente.

Pancierà & Valseriati (2019) rilevano una certa carenza sull'attivazione e la conduzione di corsi universitari e di aggiornamento per insegnanti in didattica della storia:

«Quest'ultimo aspetto, ovvero lo studio e la sperimentazione di modalità e di strategie rigorose per l'educazione al sapere storico, nonché di tecniche atte a misurare e aumentare l'efficacia dell'istruzione a livello scolastico, appare ancor oggi particolarmente problematico per la mancanza di una tradizione consolidata e di un adeguato riconoscimento a livello accademico (...). L'assenza di osservazione scientifica e di monitoraggio rende molto fragili anche proposte didattiche più serie e significative da tempo avanzate da pochi e isolati esperti, relativamente all'organizzazione delle unità modulari di apprendimento e dei laboratori didattici (...)» (Pancierà & Valseriati, 2019, p. 8).

Concordano con questa posizione Cajani & Corsi (2021) sostenendo che all'origine di questo ritardo ci sia il pensiero pedagogico dell'idealismo italiano gentiliano, secondo il quale l'insegnamento non è un'arte che si apprende:

«Ne consegue che ciò che serve all'insegnante è solo la conoscenza della materia, da cui scaturisce naturalmente la capacità di trasmetterla ai discenti, senza bisogno di una tecnica didattica (...). La visione idealistica della didattica ha prodotto altresì un grande ritardo nella formazione degli insegnanti di scuola secondaria (...)» (Cajani & Corsi, 2021, p. 8).

Se questo è vero per filoni di ricerca che in Italia sono considerati ormai monumenti e parte della tradizione storiografica, come la storia delle istituzioni politiche e religiose, la storia economica, la storia militare, è ancora più vero per la

storia delle donne e la storia dei generi, che, nonostante cinquanta e più anni di indagine transnazionale, è considerata ancora ancella della *vera storia*. In questo panorama bisogna ricordare che la Società Italiana delle Storiche sin dalla sua fondazione si è fatta carico di colmare, almeno in parte, queste lacune attraverso la didattica e la formazione docente. Essa ha promosso la trasmissione delle ricerche e delle conoscenze prodotte nel campo nella storia delle donne e di genere, superando l'idea di una storia in cui il soggetto maschile si intende come soggetto neutro e universale (Filippini & Serafini, 2019).

Nel recente volume di Castro, Gola & Talarico (2023) dedicato alla didattica e alla storiografia nelle scuole secondarie di secondo grado si riscontra lo sforzo di aver toccato argomenti che escono dalla tradizione, intercettando linee di ricerca storiografiche come la world history, i gender studies, la storia ambientale, la storia decoloniale, rispondendo al bisogno di trattare dal punto di vista storico i fenomeni che viviamo nella nostra contemporaneità. Inoltre, non si può non ricordare il manuale di storia di Bertolio (2024), anch'esso rivolto alla scuola secondaria di secondo grado, in cui trovano spazio quei soggetti e quelle soggette che la storia mainstream ha tradizionalmente ignorato o narrato in modo stereotipato.

OBIETTIVI

Il workshop *Studiare la storia (di genere) attraverso le fonti giudiziarie: relazioni (quasi)matrimoniali e violenza di genere nel medioevo*, dedicato alle scuole secondarie di secondo grado e al suo corpo docente si inserisce, dunque, in una cornice culturale e scolastica estremamente complessa. In questo articolo verranno esposti gli obiettivi del workshop, i materiali utilizzati, e discussi i risultati raggiunti. Allo stesso tempo, viene proposto un metodo per creare percorsi tematici sulla violenza di genere, attraverso un approccio *femminista*, che mette al centro le persone e il loro benessere, creando relazioni di fiducia, all'interno di uno spazio classe ritenuto sicuro da studenti e studentesse.

Il progetto workshop *Studiare la storia (di genere) attraverso le fonti giudiziarie: relazioni (quasi)matrimoniali e violenza di genere nel medioevo* è stato attivo dal settembre 2021 all'aprile 2022. I macro-obiettivi erano due: il primo era avvicinare studenti e studentesse allo studio critico della storia medievale, attraverso l'approccio di genere, trattando il tema della violenza e, in modo particolare, della violenza agita dagli uomini contro le donne.

La sfida era creare un ponte tra presente e passato, tra esperienze personali ed esperienze storicizzate, attraverso l'analisi di fonti giudiziarie basso medievali, coinvolgendo le classi in riflessioni personale e collettive alla pari, eterodirette.

Il secondo intendeva proporre ai/alle docenti di storia un metodo per approfondimenti tematici sulla violenza patriarcale, attraverso l'utilizzo di fonti dirette e indirette, stimolando riflessioni personali e collettive della classe. È stato proposto un approccio femminista, che mette al centro le persone e il loro benessere, creando relazioni di fiducia, all'interno di uno *spazio safer*, ossia uno spazio il più sicuro possibile, in cui le persone possano sentirsi accolte e a proprio agio.

MATERIALI

Il caso di studio su cui le classi hanno lavorato è tratto da Lansing (2013): si tratta di un procedimento *ex officio* (avviato direttamente dal giudice), riguardante un caso di stupro, dibattuto presso la Curia del Podestà a Bologna. La presunta vittima è *Tomasina Lanfredi*, e il presunto colpevole è *Nicolao di Bentivoglio*, esponente di una importante famiglia bolognese².

La vicenda inizia il 13 agosto 1295 con una serie di audizioni da parte del giudice, in cui passarono Tomasina, Nicolao e testimoni. Proprio quest'ultime/i confutarono le versioni della presunta vittima e del presunto stupratore, che negavano l'una di aver subito violenza, l'altro di averla agita. Alcune persone chiamate a deporre, appartenenti al vicinato, sostenevano infatti che *Nicolao* fosse entrato a casa di Tomasina, che l'avesse minacciata e ne avesse abusato.

La figura 1 contiene lo stralcio della dichiarazione in cui una testimone raccontava che Nicolao avesse minacciato Tomasina con un coltello alla gola (*cultellum super gulam*) e datole 50 lire di bolognini affinché non dicesse la verità («*non dicat veritatem*»).

Il 20 agosto Nicolao ritrattò la propria versione dei fatti, e confessò lo stupro. Lo stesso fece *Tomasina*, dopo un paio di giorni. Ma la vicenda non finì qui. Il 23 agosto, il giorno dopo la deposizione della vittima, una notifica anonima giunse al giudice: a giugno, due mesi prima rispetto ai fatti al centro dell'indagine, Nicolao si era già introdotto a casa di Tomasina con l'intenzione di avere un rapporto sessuale non consensuale con lei, non avvenuto a causa dell'opposizione della donna. Nello stesso giorno della notifica, però, vennero presentati nuovi testimoni che accusarono Tomasina di essere una donna di *mala fama*. E, come è noto, le donne con una cattiva

reputazione non godevano della stessa protezione delle altre donne da parte del Comune (Casanova, 2020; Lagioia, Paoli & Rinaldi, 2020; Lombardi, 2020; Mazzi, 2018).

Il caso si concluse con la condanna di Nicolao di Bentivoglio, accusato di falsa testimonianza e non di stupro ai danni della donna *inhonesta* Tomasina Lanfredi.

METODI

Gli incontri, condotti sia in presenza che in modalità mista (presenza e remoto) a causa delle restrizioni adottate per il contenimento del virus SARs-CoV-2, hanno avuto una durata complessiva di 2 ore.

Il setting dell'aula non è stato variato rispetto all'allestimento usuale. L'utilizzo di un approccio femminista, unito al linguaggio rispettoso delle alterità, confidenziale e colloquiale, aveva lo scopo di instaurare una relazione il più possibile paritaria con la classe, di creare un senso di comunità (Hooks, 2004). Per rendere lo spazio il più sicuro possibile e creare relazioni di fiducia, sono state enunciate alcune regole all'inizio dell'incontro: la prima prevedeva la possibilità di scegliere se utilizzare un registro linguistico colloquiale (chiamandomi per nome e utilizzando il "tu") oppure più formale (utilizzando il titolo accademico e il cognome, accompagnato dal "lei"). Io mi sarei adeguata al registro scelto da ogni studente.

La seconda consentiva alle persone che ne avevano necessità recarsi ai servizi igienici in qualsiasi momento dell'incontro. La terza proponeva delle vie di uscita in caso di malessere provocato dagli argomenti trattati: interrompere l'incontro, senza bisogno di spiegare i motivi; fermare l'incontro, motivandone l'interruzione; uscire dalla classe con la possibilità di rientrare o di non rientrare.

Al termine dei workshop è stato somministrato un questionario online anonimo tramite Moduli di Google per indagare il rapporto delle classi con lo studio della storia; sondare il livello di interesse di partenza, l'utilità dell'incontro e il gradimento delle diverse fasi del workshop; rilevare il grado di benessere della classe e la futuribilità di questo e altri incontri. Le domande proposte si dividevano in due categorie: domande obbligatorie a risposta chiusa e domande non obbligatorie a campo aperto.

Gli incontri totali sono stati 7 e le persone che hanno partecipato al rilevamento sono 130 su una platea di 149. La fascia d'età del campione è compresa tra i 15 e i 19 anni. I dati sono stati elaborati secondo un approccio quantitativo e qualitativo.

Gli istituti secondari di secondo grado statali che hanno aderito al progetto sono stati 4, divisi tra Piemonte ed Emilia-Romagna: il Liceo delle Scienze Umane Regina

Margherita (Torino), il Liceo Economico e Sociale Santorre di Santarosa (Torino), il Liceo Scientifico Albert Einstein (Torino), il Liceo Scientifico Augusto Righi (Bologna).

Di seguito verrà illustrata la struttura degli incontri, articolata in 5 fasi. L'introduzione prevedeva un momento di briefing, utile a creare la relazione con la classe, e l'esposizione degli argomenti che si sarebbero affrontati durante l'incontro; successivamente, ho sondato il feeling con la storia, le conoscenze base relative agli oggetti di studio della storia e gli strumenti di ricerca che si hanno a disposizione. Infine, sono stati forniti concetti base fondamentali sulla storia di genere e sulle fonti utilizzate durante il workshop.

Nella prima parte si sono trattati i temi del matrimonio nel medioevo e le relazioni "quasi matrimoniali". Insieme alla classe sono stati indagati i possibili costi e benefici di queste due tipologie di relazione, e le forme di violenza del partner a cui le donne erano esposte attraverso esempi tratti dalla storiografia.

La seconda parte ha previsto riflessioni collettive sulla violenza. La classe è stata invitata a riflettere sulle forme di violenza conosciute, a confrontarsi per creare un vocabolario comune, a fornire una definizione di violenza.

La terza sezione ha previsto la lettura e l'analisi del processo Tomasina Lanfredi vs Nicolao di Bentivoglio tratto da Lansing (2013). Sono state individuate le azioni violente della narrazione, ed è stata avviata una riflessione sui motivi per i quali Tomasina non denunciò lo stupro subito.

La conclusione è stata lo spazio per il debriefing e per il trasferimento di informazioni utili per approfondire il tema della violenza di genere e per cercare aiuto in caso di violenza subita, agita o assistita.

DISCUSSIONE

Dai dati raccolti durante gli incontri emerge un rapporto conflittuale con lo studio della storia. Se da una parte alcune persone vedono in questa materia un modo per scoprire altri mondi e altre realtà distanti temporalmente da noi, nonché un'occasione per capire il presente, dall'altra parte, altre manifestano una certa disaffezione, sostenendo di studiare eventi molto distanti da loro, dal loro sentire e dai loro interessi e di non capirne l'utilità.

Trasversalmente è stato messo in discussione il metodo di insegnamento generalmente utilizzato, che, a detta delle persone intervistate, prevede rigide lezioni frontali, senza alcun tipo di coinvolgimento, con argomenti ritenuti poco interessanti e

poco utili:

«La scuola non permette spesso discussioni aperte su ciò che si studia. Si richiede di comprendere il materiale senza permettere che esso venga apertamente discusso in classe, con un metodo di insegnamento diverso da quello frontale»;

«Il laboratorio è stato molto interessante perché abbiamo parlato di argomenti storici che si collegavano con temi di attualità»;

«Uno dei pochi laboratori interessati che la scuola offre».

Dai confronti con le classi e dai risultati ottenuti mediante il rilevamento anonimo sono emersi alcuni cluster tematici, che meritano di essere approfonditi.

Aggregando i dati, si nota che l'interesse di partenza (figura 2) per il workshop era totale per la maggioranza del campione che ha partecipato alla *survey* (130 persone): il 43%, infatti, esprime un interesse totale per i temi trattati, il 36,9% un interesse buono e il 15,3% un interesse sufficiente. Interesse scarso (3%) o nullo (1,5%) è stato espresso per una netta minoranza delle persone. Inoltre, anche per la maggioranza delle persone (41,5%) l'incontro è stato ritenuto totalmente utile; di poco inferiore la percentuale di quelle che hanno espresso una buona utilità (40%). La minoranza del campione ha ritenuto l'incontro non sufficientemente utile, esprimendo un'utilità scarsa per il 3,8% e una utilità nulla per 1,5% (figura 3).

Nei commenti liberi, studenti e studentesse hanno rimarcato l'importanza e l'utilità dell'incontro, spiegandone i motivi. Parlare delle diverse forme di violenza, attraverso confronti e riflessioni collettive, sarebbe un modo per sensibilizzare le persone, fornire nuove conoscenze, diminuire il livello di violenza quotidiano:

«È stato molto interessante. Vorrei che tutti al giorno d'oggi riflettessero su questo tipo di avvenimenti perché non sono cose da poco. La maggior parte delle persone, tra adolescenti e adulti, ha una mentalità ancora molto chiusa. È sbagliato perché può far del male anche involontariamente a qualcuno che non lo merita»;

«È stato un incontro molto utile, sia per i vari consigli nei confronti della violenza sia per le conoscenze acquisite»;

«Secondo me è molto utile fare laboratori così, per permettere alle persone di capire e aprire la mente attraverso il dibattito e testimonianze reali. Perché chi è cresciuto con una certa mentalità possa cambiare, o comunque ascoltare opinioni diverse, che possono fargli cambiare il suo modo di pensare»;

«Servirebbero più laboratori di questo genere, aiuterebbe seriamente le persone in modo impattante».

«Molte persone soffrono perché sono vittime di violenza. È un argomento delicato ed è importante

parlarne»;

«Ritengo sia importante parlare di questi argomenti, soprattutto a scuola: non sono problemi da sottovalutare»;

«È stato molto importante in quanto ritengo giusto sensibilizzarsi riguardo a determinate tematiche».

«La lezione mi ha chiarito alcuni termini e alcune definizioni sulla violenza».

Altri commenti, invece, si concentrano sulle differenze tra questo laboratorio, i suoi contenuti, la sua conduzione e le lezioni ordinarie:

«Abbiamo discusso e siamo stati ascoltati cosa che abitualmente in classe non succede»;

«Questa lezione è stata tanto inclusiva, con ampio spazio dedicato al dialogo e al confronto... cosa che avviene sporadicamente durante le lezioni abituali»;

«Ho apprezzato la partecipazione e lo spirito di dibattito, che molto spesso mancano o quando emergono vengono velocemente 'soppressi'»;

«L'ho ritenuto molto interessante e molto utile per la vita di tutti i giorni. Ho apprezzato che la storia sia diventata attualità».

L'interesse provato dalla maggior parte della platea trova riscontro in due dati riguardanti la durata dell'incontro. Come è possibile osservare nella figura 4, la maggior parte delle persone ha ritenuto che la durata dell'incontro fosse adeguata (76,3%), ma bisogna rilevare che il 12,7%, ossia la seconda percentuale più alta, ha ritenuto che il workshop fosse troppo corto.³ Ciò dimostra l'alto grado di interesse e gradimento dei e delle partecipanti, che avrebbero voluto più tempo per continuare il dibattito e l'approfondimento.

La figura 5 rappresenta le fasi dell'incontro maggiormente apprezzate. Essa restituisce in maniera chiara l'orientamento delle classi: la parte che ha visto il maggiore coinvolgimento è – senza dubbio – la seconda, ossia quella sulle riflessioni collettive sulla violenza (68,1%); a seguire, la terza parte, ossia il momento in cui si è analizzato il caso di Tomasina Lanfredi e Nicolao di Bentivoglio (19%).

Le conclusioni, con le informazioni utili e il debriefing, sono terze nella classifica di gradimento (5,4%); ultime l'introduzione (4,5%) e la prima parte sulle relazioni matrimoniali e "quasi matrimoniali" (2,7%).

Guardando i dati disaggregati per incontro (figura 6), si nota la prevalenza del dibattito sulla violenza, che arriva a toccare punte dell'81,8% delle preferenze. Questa netta sproporzione di interesse deve fare riflettere sul bisogno delle classi di parlare e

confrontarsi sui temi della violenza e della violenza di genere.

I ragazzi e le ragazze che hanno partecipato agli incontri hanno dimostrato di possedere la capacità di riconoscere e nominare la violenza, attraverso l'utilizzo di parole e definizioni precise. Come si può osservare nella figura 7, le due macrocategorie emerse sono "violenza fisica" e "violenza psicologica" nelle varie declinazioni con cui si possono manifestare. Da evidenziare la ricorrenza di "bullismo", "omolesbobitransfobia", "bodyshaming", "manipolazione", "stalking" e, a seguire, "catcalling", "ricatti" e "stupro", segnale che la popolazione studentesca è informata ma anche esposta a queste violenze.

Le classi hanno definito la violenza come:

«Atto verbale o fisico che arreca un danno a un altro soggetto. Può essere un atto sia volontario sia involontario, episodico o ripetuto nel tempo»;

«Una azione volontaria o involontaria che nuoce alle persone, che entra nella loro sfera personale senza consenso»;

«Tutto ciò che viene usato contro le persone, che ne ferisce la sensibilità e limita la libertà individuale»;

«Tutto ciò che viola la tua sfera personale senza consenso e senza consapevolezza»;

«Atti che intaccano il benessere di una persona, che ne limitano la libertà, che la manipolano».

La fase che nell'indice di gradimento si colloca al secondo gradino con il 19% delle preferenze è la terza, ossia la discussione del caso di Tomasina Lanfredi vs Nicolao di Bentivoglio.

Gli studenti e le studentesse hanno riconosciuto le azioni violente presenti nella narrazione e nelle deposizioni dei testimoni, tra le quali la "violenza sessuale", "ricatti", "corruzione", "stalking" e "diffamazione" (figura 8).

Nella figura 9 si leggono i motivi per cui, secondo le classi, Tomasina non ha denunciato il suo *abuser*. La parola che ricorre più frequentemente è "paura": "paura" di non essere creduta, "paura" di ritorsioni, "paura" del giudizio, "paura" delle conseguenze.

È stata riconosciuta la disparità di forza tra Nicolao, esponente della importante famiglia bolognese dei Bentivoglio, e di genere: le aspettative sociali e morali legate alla sfera intima di una donna erano molto diverse rispetto a quelle di un uomo. E, infatti, le accuse di violenza sessuale mosse dal giudice secondo procedimento *ex officio* caddero nel nulla di fronte alle false testimonianze dei sodali di Nicolao, che dipingevano Tomasina come una donna di *mala fama*; quindi, violabile e non degna di protezione da

parte del tribunale del Comunale.

Un aspetto prioritario durante tutta la durata dell'incontro è stato il mantenimento dello *spazio safer*, il cui perimetro era stato tracciato durante la fase di briefing, che è stato costantemente curato.

Le regole enunciate all'inizio del workshop e descritte in metodi sono state interamente accettate, senza negoziazione. Nessuna delle 149 persone coinvolte nei laboratori è uscita dall'aula, nessuna ha interrotto l'incontro e nessuna ha espresso pubblicamente il proprio disagio e malessere per i temi trattati. L'87,6% del campione ha espresso di essersi sentito sempre a proprio agio durante il workshop; l'11,5% non si è sentito sempre a proprio agio e lo 0,7% non si mai è sentito a proprio agio (figura 10). Anche in questo caso le motivazioni spaziano tra più aree semantiche. La prima riguarda l'ambiente non giudicante e lo *spazio safer*. Le risposte che si collocano in questo cluster dimostrano il bisogno di studenti e studentesse di confrontarsi tra pari in uno spazio classe disposto all'ascolto non giudicante:

«Mi sono sentito a mio agio sia perché sono state esposte prima le regole sia per il modo informale in cui è stata trattata la lezione»;

«Avere la possibilità di poter avvisare se ci fosse stato malessere/ poter uscire mi ha fatto sentire in un luogo sicuro»;

«Mi sono sentita libera di esprimere i miei pensieri, confrontandomi con altre persone, senza sentirmi a disagio»;

«È stato un incontro molto inclusivo, in cui ognuno, a mio parere, si è sentito libero di esprimere la propria opinione»;

«Si è presentata la possibilità a tutti di esprimersi senza giudizio»;

«È stato un dibattito di confronto senza sentirsi inferiori».

La seconda area è quella della violenza vissuta. I riscontri dimostrano che la violenza appartenga alla vita di studenti e studentesse di questa fascia d'età. Alcune risposte rimangono vaghe, come: *«la discussione sulla violenza mi ha messo un po' a disagio perché mi ha aperto gli occhi su dinamiche personali che ho vissuto»*. Altre risposte sono più circostanziate e si rifanno a modelli comportamentali sociali genderizzati, che generano stigmi, e alla cultura del possesso e del controllo, tipica del patriarcato: *«Quando abbiamo parlato di come una donna 'deve vestirsi' mi sono sentita presa in causa perché molte volte è capitato che qualcuno mi giudicasse per il mio modo di vestire e non per chi sia davvero»*.

La terza e ultima area riguarda il *"backlash"* e la normalizzazione della violenza. Anche se non statisticamente rilevante, ritengo sia necessario soffermarsi su una

risposta data da un ragazzo, che si è sentito molto coinvolto dal tema trattato. Il dibattito sulla violenza e, in modo particolare, sulla violenza maschile contro le donne, lo ha messo in forte in contrapposizione rispetto al sentire comune della classe. La frase: *«Il genere maschile diventa il capro espiatorio e l'unico artefice delle violenze»* porta con sé quella vittimizzazione maschile che il patriarcato introduce per proteggere i propri privilegi, ristabilire l'ordine naturale di subalternità delle donne, denigrare e svalutare la cultura femminista, che prende il nome di *“backlash”*, studiato da Faludi (1991). Altri ragazzi e altre ragazze nel momento della discussione collettiva hanno dimostrato di aver introiettato dentro di loro un'assuefazione a linguaggi d'odio razzisti, abilisti, misogini e omolebobitansfobici, tanto da considerarli non violenti. Secondo queste persone, ciò che conta sarebbe l'intenzione con cui si dicono certe parole e non i sentimenti che quelle persone provocano, o possono provocare, nelle persone a cui sono dirette, tema studiato da Faloppa (2020).⁴ Inoltre, non sono da escludere strategie di *“coping disfunzionale”* attuate per mettersi al riparo da bulli e bulle e per non sentirsi esclusi/e.

In linea con i dati emersi nel rilevamento di interesse e utilità, la netta maggioranza delle persone che hanno partecipato alla survey (91,5%) vorrebbero partecipare ad altri incontri sulla storia come quello proposto (figura 10).

Alcune persone si auspicano che il progetto venga esteso ad altre scuole, altre esprimono il desiderio di frequentare più laboratori di questo tipo:

«Ottima presentazione, da estendere a più scuole»;

«Secondo me sarebbe molto bello se ci fossero più lezioni e incontri su questi argomenti»;

«Sarebbe bello se si introducessero delle lezioni di questo tipo nel curriculum scolastico».

Questo dato è significativo, soprattutto se messo in relazione con il feeling che studenti e studentesse provano nei confronti dello studio della storia, considerato noioso, non utile, con contenuti sentiti come molto distanti da loro, trasmessi secondo modalità non coinvolgenti. Se stimolate, le classi rispondono positivamente, senza mettersi in contrapposizione con la materia e il/la docente, e vorrebbero rivivere l'esperienza.

NOTE CONCLUSIVE

Attraverso il laboratorio *Studiare la storia (di genere) attraverso le fonti giudiziarie*:

relazioni (quasi)matrimoniali e violenza di genere nel medioevo, studenti e studentesse hanno potuto confrontarsi con un tema che hanno dimostrato appartenere alla loro vita: quello della violenza patriarcale. L'argomento è stato affrontato attraverso la lettura e l'analisi di un processo per stupro, dibattuto nella Bologna di fine Duecento.

Le esperienze personali e collettive della classe sono state al centro dell'incontro: ragazzi e ragazze sono state invitate a condividere le conoscenze possedute sul tema della violenza di genere e, in particolar modo, della violenza maschile contro le donne.

Il laboratorio ha intercettato sentimenti e bisogni della comunità studentesca. In primo luogo, la disaffezione nei confronti dello studio della storia, motivato da lezioni e argomenti poco coinvolgenti e metodi di insegnamento non interattivi. In secondo luogo, il disagio di vivere in un ambiente considerato giudicante, poco inclusivo e accogliente, in cui non trovano posto le opinioni e il pensiero critico di studenti e studentesse. È stata ben espressa la necessità di vivere la classe come *spazio safer*: le persone si percepiscono al sicuro quando si sentono considerate nella loro interezza, quando le opinioni e i sentimenti vengono accolti e viene sospesa ogni forma di giudizio, quando c'è ascolto da parte del/della docente e del gruppo di discenti. La creazione di relazioni di fiducia predispone studenti e studentesse all'attenzione, alla partecipazione e al rispetto reciproco.

I ragazzi e le ragazze hanno dimostrato di possedere un vocabolario solido in relazione alla fascia d'età 15-19 anni, e ciò permette loro di identificare e nominare la violenza. Alcune persone hanno dimostrato di avere assorbito forme di razzismo, abilismo, misoginia, omolebbitransfobia e di sottovalutare il significato negativo di alcune parole e i sentimenti che esse possono suscitare nelle persone a cui sono dirette.

Tuttavia, i risultati positivi di questo workshop sono incoraggianti. Le conoscenze di partenza, rafforzate da quelle acquisite durante il laboratorio, e le sensibilità personali sul tema, lasciano sperare nella crescita di persone consapevoli, in grado di riconoscere dinamiche di violenza patriarcale e di sensibilizzare le persone intorno a loro.

La risposta dei/delle docenti a questo workshop è stata dicotomica: c'è chi ha aperto la porta della propria classe, ritenendo che l'incontro fosse una buona occasione sia di formazione personale sul campo, sia per proporre alla classe un approfondimento tematico ritenuto rilevante e di valenza civica. Altri/e docenti, invece, pur riconoscendo l'utilità del progetto, hanno preferito evitare di toccare argomenti ritenuti sensibili e controversi dalle famiglie, nonostante ONU e Consiglio d'Europa considerino l'educazione scolastica come strumento fondamentale per il superamento delle

diseguaglianze e delle discriminazioni di genere.

Ciò che i/le docenti hanno maggiormente apprezzato è stato l'utilizzo di fonti dirette e indirette, e l'interazione positiva della (e con la) classe. Il loro desiderio è quello di avere a disposizione materiali che consentano di lavorare sulla storia di genere, e sulla storia più in generale, attraverso l'utilizzo di documenti e di frequentare corsi di approfondimento e aggiornamento di didattica della storia che vadano in quella direzione.

L'approccio femminista alla didattica della storia, in questo caso di quella medievale, permette a studenti e studentesse di assimilare informazioni in maniera critica, ragionando su questioni contingenti connesse a fatti reali storicizzati, intrecciati con dinamiche di potere patriarcale. Come sostenuto da hooks (2004, trad. it. 2022), le identità educanti che discutono di colonialismo, razza, genere, classe e sessualità trasmettono coscienza e pensiero critico a studenti e studentesse, che possono sviluppare consapevolezza e allontanarsi dalle ideologie di dominio patriarcale e, quindi, anche dalla violenza che esse producono. Il workshop *Studiare la storia (di genere) attraverso le fonti giudiziarie: relazioni (quasi)matrimoniali e violenza di genere nel medioevo* e la metodologia con cui esso è stato condotto hanno dimostrato di inserirsi in questa prospettiva.

ALLEGATI

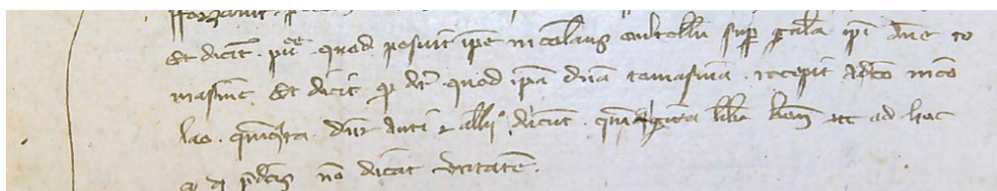


Figura 1. Stralcio della deposizione di una testimone nel caso Tomasina Lanfredi vs Nicolao di Bentivoglio. Archivio di Stato di Bologna, Curia del Podestà, Libri Inquisitionum et Testium, busta 35.6, carta 34v. Fotografia: crediti dell'autrice.

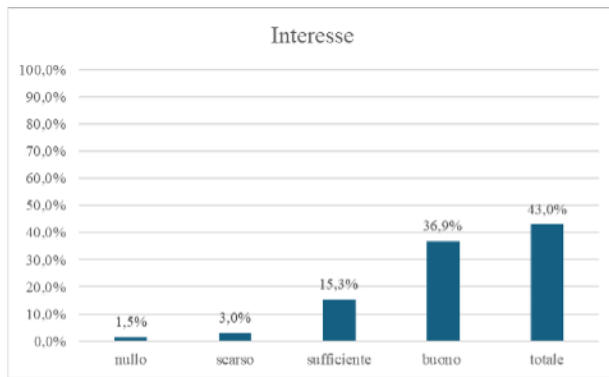


Figura 2. Interesse nei confronti dell'incontro.

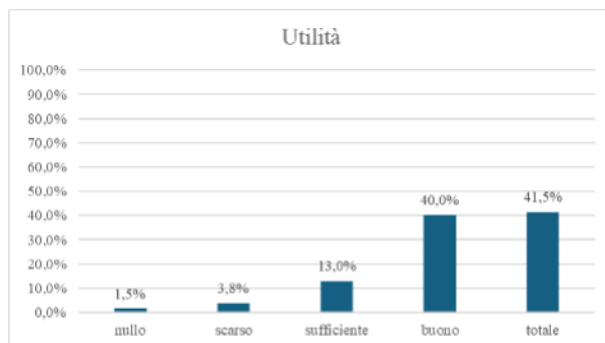


Figura 3. Utilità dell'incontro.

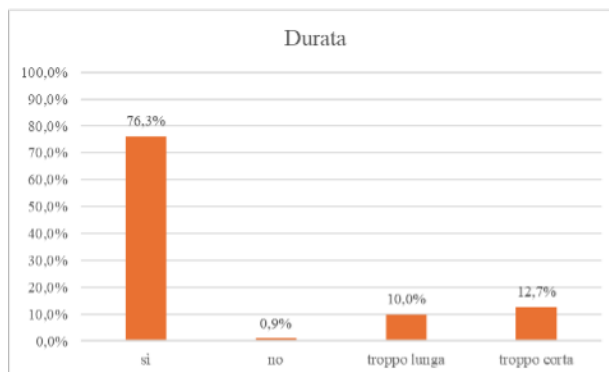


Figura 4. Durata dell'incontro.

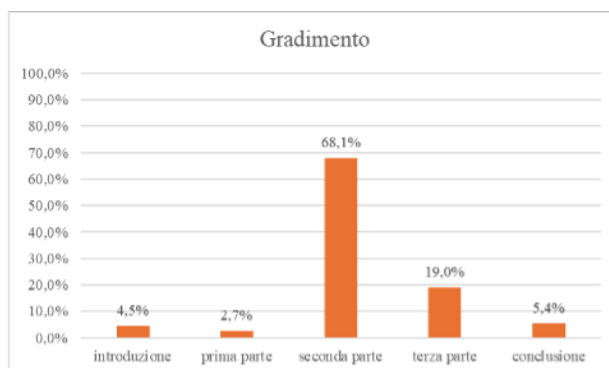


Figura 5. Gradimento delle fasi dell'incontro.

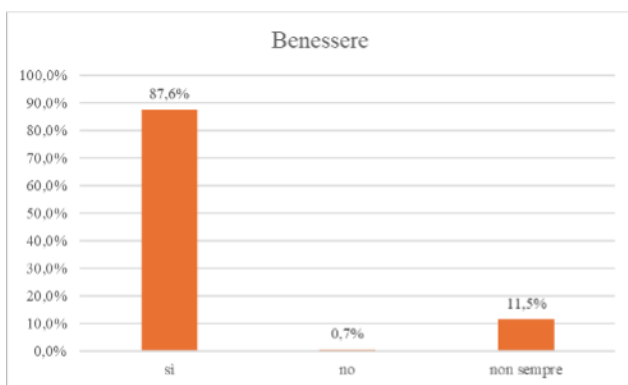


Figura 10. Benessere delle classi.

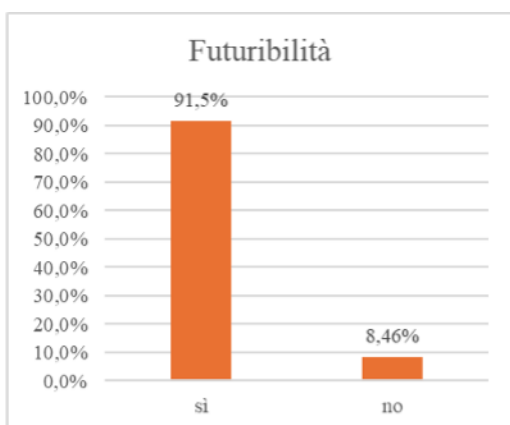


Figura 11. Futuribilità.

RIFERIMENTI

- Andreozzi, G. & Casanova, C. (2014). *Donne criminali: il genere nella storia della giustizia*. Bologna: Patron.
- Arcari C. (2021). Reagire alla vulnerabilità: risposte femminili a solitudine e povertà nelle corti di giustizia della Bologna pepolesca (1337-1350), In Feller, L., Grillo, P. & Moglia, M. (a cura di). *Donne e povertà nell'Europa mediterranea medievale*, (pp. 57-73). Roma: Viella.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015). *Risoluzione A/RES/70/1*, 2015. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- 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, pp. 33-48. doi: 10.3280/SISS2019-003004.
- Bennet, J. M. (1898). Feminism and History. *Gender & History* 1 (3), pp. 251-272. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0424.1989.tb00256.x>.

- Bertolio, J. (2024). *Sottostorie. Margini, oppressioni, riscatti dall'anno Mille a oggi*.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cajani, L. & Corsi, E. (2021). Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale. *Dimensioni e problemi della ricerca storica* 1, pp. 7-28. https://rosa.uniroma1.it/rosa02/dimensioni_ricerca_storica/article/view/728/613
- Carrino A. (a cura di) (2025). *La dignità del male. La violenza delle donne fra passato e presente*. Roma: Viella.
- Casanova C. (2016). *Per forza o per amore. Storia della violenza familiare nell'età moderna*. Roma: Salerno editrice.
- Casanova, C. (2007). *Crimini nascosti. La sanzione penale dei reati "senza vittima" e nelle relazioni private (Bologna, XVII secolo)*. Bologna: Clueb.
- Casanova, C. (2020). La reputazione delle vittime. Dalle dicerie alle testimonianze giurate. In Lagioia, V., Paoli, M. P., Rinaldi R. (a cura di). *La fama delle donne. Pratiche femminili e società tra Medioevo ed Età moderna* (pp. 147-163). Roma: Viella.
- Castro, S., Gola, G. & Talarico, R. (a cura di) (2023). *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*. Carocci: Roma.
- Cavina, M. & Ribémont, B. (a cura di). (2014). *Le donne e la giustizia fra Medioevo ed Età Moderna*. Bologna: Patron.
- Cavina, M. (2011). *Nozze di sangue. Storia della violenza coniugale*. Roma-Bari: Laterza.
- Consiglio d'Europa (2011). *Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*. <https://rm.coe.int/1680462537>
- De Vita, A. & Burgio, G. (2023). Prospettive di genere nella vittimizzazione tra ragazze. La prima ricerca mixed method sul bullismo femminile in adolescenza. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(65), pp. 61-77. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/15590>.
- Di Cori, P. (a cura di). (1996). *Altre storie. La critica femminista alla storia*. Bologna: Clueb.
- Dipartimento per l'Educazione, la Scienza e la Cultura dell'ONU (2019). *Al di là dei numeri: porre fine alla violenza e al bullismo nella scuola*. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura: Parigi.
- Esposito, A. Franceschi, F. & Piccinini, G. (a cura di) (2018). *Violenza alle donne. Una prospettiva medievale*. Bologna: Il Mulino.
- Faloppa, F. (2020). *#odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: Utet.
- Faludi (1991). *Backlash. The Undeclared War Against American Women*. New York: Rivers

Press Edition.

- Feci, S. & Schettini, L. (a cura di) (2007). *La violenza contro le donne nella storia. Contesti, linguaggi, politiche del diritto (secoli XV-XXI)*. Roma: Viella.
- Filippini, N. M. & Serafini, E. (2019). Storia delle donne/storia di genere: attività di formazione e aggiornamento della Società Italiana delle Storiche. In Valseriati, E. (a cura di). *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, (pp. 41-61). Palermo: New Digital Frontiers.
<https://www.storiareer.it/sites/default/files/materiali/Valseriati.pdf>
- Helmholz, H.R. (1974). *Marriage Litigation in Medieval England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooks, b. (2004). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. London: Routledge.
- Hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Karras, R. M. (2011). *Unmarriages: women, men, and sexual unions in the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press.
- Lagioia V., Montesano, M. & Roversi Monaco, F. (a cura di) (2025). *Intorno ai margini. Identità, stereotipi e rappresentazioni del femminile tra Medioevo ed Età Moderna*. Roma: Viella.
- Lagioia, V., Paoli M. P. & Rinaldi, R. (a cura di) (2020). *La fama delle donne. Pratiche femminili e società tra Medioevo ed Età moderna*. Roma: Viella.
- Lansing, C. (1997). Gender and civic authority: sexual control in a medieval Italian town. *Journal of social history* 37, pp. 33-59.
- Lansing, C. (2013). Conflicts over Gender in Civic Courts. In Bennet, J. M., Karras, R. M. (Eds). *The Oxford Handbook of Women and Gender in Medieval Europe* (pp. 118-132). Oxford: Oxford University Press.
- Lansing, C. (2018). Accusation of Rape in Thirteenth-Century Bologna. In Blanshei, S. R. (Eds). *Violence and Justice in Bologna: 1250-1700* (pp. 167-186) London: Lexington Books.
- Lett, D. (2014). *Uomini e donne nel Medioevo*. Bologna: Il Mulino.
- Lett, D. (2023). *L'infanzia violata nel medioevo. Genere e pedocriminalità a Bologna (secc. XIV-XV)*. Roma: Viella.
- Lombardi, D. (2020). La rilevanza giuridica della fama. Oneste e disoneste nei processi criminali per stupro (Firenze, sec. XVIII). In Lagioia, V., Paoli, M. P., Rinaldi R. (a cura di). *La fama delle donne. Pratiche femminili e società tra Medioevo ed Età moderna* (pp. 297-314). Roma: Viella.
- Mazzi, M. S. (2018). La violenza sulle donne pubbliche. In Esposito A., Franceschi, F. &

- Piccinni, G. (a cura di). *Violenza alle donne. Una prospettiva medievale* (pp. 85-106). Bologna: Il Mulino.
- Orlando, E. (2015). Matrimoni forzati e violenza domestica a Venezia nel Basso Medioevo. In Chemotti, S. & La Rocca, M. C. (a cura di). *Il genere nella ricerca storica* (863-877). Padova: Il Poligrafo.
- Panciera W. & Valseriati E. (2019). La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione. In Valseriati E. (a cura di). *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (pp. 7-12). Palermo: New Digital Frontiers.
<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/Valseriati.pdf>
- Reynolds, P. L. (2011). The Regional Origins of Theories About Marital Consent And Consummation During the Twelfth Century. In Korpiola, M. (Eds.). *Regional Variation in Matrimonial Law and Custom in Europe, 1150-1600* (pp. 43-75). Brill: Leiden.
- Salerno, A. & Tiralongo V. (2018). Il bullismo omofobico. Caratteristiche, conseguenze e tipologie di intervento. *Psicologia clinica dello sviluppo* 22 (2), pp. 209-239.
<https://doi.org/10.1449/90829>.
- Scott, J. (1986). Gender: A useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), pp. 1053-1075.
- Servizio Analisi Criminale del Dipartimento della pubblica sicurezza, Direzione centrale della Polizia Criminale, afferente al Ministero dell'Interno (2021). *La violenza di genere nell'anno della pandemia*.
<https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2021-06/violenza-di-genere-secondo-semester-2020.pdf>
- Vallerani, M. (2018). Le cause matrimoniali tra devianza e qualificazione giuridica: note sulle forme della coniugalità basso medievale. In Adorni, D. & Belligni, E. (a cura di). *Prove di libertà. Donne fuori dalla norma. Dall'antichità all'età contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Zamon Davis, N. (1976). Women's History in Transition. The European Case. *Feminist Studies*, 3, pp. 83-103.

¹ Atti persecutori, Art. 612-bis del Codice Penale; maltrattamenti contro familiari o conviventi, Art. 527 del Codice Penale; violenze sessuali, Artt. 609-bis, 609-ter, 609-octies del Codice Penale

² La vicenda, descritta da Lansing (2013), è molto più lunga e articolata rispetto a quella esposta qui e nelle classi. Per facilitare la comprensione a studenti e studentesse sono state estrapolate le parti salienti, ritenute più utili per il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

³ Il campione su cui sono calcolate le percentuali della durata dell'incontro è composto da un campione ridotto di 110 persone e non 130, come tutte le altre percentuali.

⁴ Occorre notare che la posizione espressa da questi studenti e da queste studentesse, che sono la minoranza, ricorda quella del monologo *L'ironia salverà il mondo* del duo di comici Pio e Amedeo (Pio

D'Antini e Amedeo Grieco), andato in onda in un programma di prima serata sulla rete Mediaset Canale 5, dal titolo, datato 30 aprile 2021, reperibile qui: https://mediasetinfinity.mediaset.it/video/felicissimasera/lironia-salvera-il-mondo-il-monologo-di-pio-e-amedeo_F310388401003C23 (ultimo accesso 11/11/2024). In quella occasione i due artisti si scagliavano contro il cosiddetto “politicamente corretto”, sostenendo che ciò che conta nel linguaggio non sono le parole usate, ma l'intenzione con cui vengono pronunciate, sdoganando l'utilizzo di parole come “ricchione” e “negro”. È probabile che la visione di questo contenuto, che ha avuto molta eco nelle settimane seguenti la sua messa in onda, e le sempre più frequenti esternazioni di gruppi politici reazionari che si scagliano contro l'utilizzo di linguaggi non offensivi nei confronti di alcuni gruppi sociali, quali le donne, le persone migranti, LGBTQ+, con disabilità, di religione diversa da quella cattolica, abbia in qualche modo influenzato l'opinione di queste persone.