

Identità di genere, femminismo e educazione

Simonetta Ulivieri*

Riassunto

Il rapporto tra donne e educazione rappresenta un tema di grande attualità, perché investe le fondamenta del nostro vivere sociale e mette in crisi secolari pregiudizi sessisti che a lungo lo hanno condizionato. Stabilire un controllo sulla formazione delle donne e quindi anche sulle condotte femminili è stata e ancora rappresenta una precisa modalità per conservare e tramandare una società divisa e gerarchizzata per sessi e per ruoli. Le asimmetrie sociali ed economiche tra uomini e donne non dipendono dal sesso biologico di appartenenza, ma sono il risultato complesso di antichi percorsi di esclusione e di inferiorizzazione. Compito delle famiglie, delle scuole e degli educatori è quello di pensare e attuare una educazione ‘dalla parte delle bambine’, di rivisitare criticamente i percorsi e i modelli formativi storicamente previsti e imposti alle giovani donne, di valorizzare la differenza da intendere non come inferiorità, ma come processo di arricchimento, di autonomia e di indipendenza di ogni persona.

Parole-chiave: pedagogia di genere; Magistralità delle donne; diritti delle donne.

Gender identity, feminism and education

Abstract

The relationship between women and education is a highly relevant issue as it touches the foundations of our social life and undermines centuries-old sexist prejudices that have long conditioned this relation. Establishing control over women’s education, and thus also over women’s conduct, has been and still is a precise way of preserving and perpetuating a society divided and hierarchised by sexes and roles. The social and economic asymmetries between men and women do not depend on the biological sex they belong to but are the complex result of ancient exclusion and inferiorisation paths. Families’, schools’ and educators’ task is to imagine and implement an education ‘on the side of the girls’, to critically revisit the educational

* Università degli Studi di Firenze (Italia).

models that were historically provided and imposed on young women, to value differences, to be understood not as inferiority, but as a process of enrichment, autonomy and independence for every person.

Keywords: *gender pedagogy; Magisteriality of women; women's rights.*

I. IL NOVECENTO: L'AFFERMARSI DI UNA NUOVA AUTONOMIA E CONSAPEVOLEZZA DELLE DONNE

Il Novecento è stato definito uno dei secoli più violenti e bellicisti della storia, dalle guerre mondiali ai conflitti nucleari, allo sterminio programmato di popolazioni, etnie e gruppi religiosi; tuttavia, è stato un secolo in cui si sono avviate forti innovazioni, rivoluzioni industriali e sviluppi industriali, sociali e politici. È anche il secolo in cui soprattutto nei paesi occidentali è cambiata la condizione femminile, le bambine e le donne hanno avuto accesso all'istruzione e al voto, e finalmente, molto dopo gli uomini, le donne entrano nella modernità. Per questo motivo, il Novecento può essere definito come 'il secolo delle donne', in cui la questione femminile e le lotte delle donne per realizzare l'emancipazione e la parità si sono poste con forza, realizzando conquiste civili e di cittadinanza praticamente impensabili e comunque improponibili nei secoli precedenti, dal diritto elettorale, di uguaglianza giuridica in famiglia, di autonomia economica, di controllo del proprio corpo in connessione alla maternità (Ulivieri, 1992; 1995; Marone, 2004; Cagnolati, 2010).

Il femminismo dei primi del Novecento diffuso in tutta Europa ha trovato espressione anche nel nostro Paese, rappresentato da donne, che pur in mezzo a tante contraddizioni esistenziali, trovarono la forza e il coraggio di inaugurare modi nuovi di approcciarsi alla realtà politica, letteraria e pedagogica. Da Anna Kuliscioff a Sibilla Aleramo, a Maria Montessori, come pure all'estero: Ellen Key, Virginia Woolf e a tante altre pioniere della politica, della cultura, della letteratura, dell'arte e della scienza, e si può affermare che le giovani donne di oggi rappresentino una nuova prospettiva di genere proprio a partire dalla forte genealogia al femminile che hanno alle loro spalle (Boero, 2002; Savini, 2002; Dato *et al.*, 2009; Pironi, 2010).

Dal secondo dopoguerra, dal 1945, questo processo di maturazione della società italiana nei confronti del valore di genere ha avuto una forte accelerazione, e il superamento di antichi pregiudizi antifemminili trova una concreta attuazione legislativa sia nell'ammissione delle donne al voto, sia nella stesura e promulgazione dell'articolo 3 della *Costituzione* repubblicana che sancisce tra l'altro la parità giuridica uomo/donna. In un certo senso la rivoluzione delle idee, ovvero l'antifascismo e i nuovi principi di libertà e di democrazia, a cui seguì almeno a livello di norme quella legislativa, non agì immediatamente come presa di coscienza a tutti i livelli sociali di una nuova realtà femminile che si affacciava alla storia e alla politica, né come sotterranea "rivoluzione dei costu-

mi” (Ginsborg, 1998: 32); il privato e le relazioni parentali e di coppia mantennero a lungo la preminenza del padre (Saraceno, 1990; Marone, 2016). Del resto, non ci fu una vera epurazione rispetto al passato, molte leggi promulgate nel precedente regime fascista, in palese contraddizione con il principio egualitario costituzionale, non furono abrogate, come le disposizioni del codice Rocco che riducevano la pena ai parenti maschi che uccidevano le loro parenti donne per motivi d’onore, o il nuovo Codice Civile che stabiliva in famiglia l’autorità del capofamiglia, ovvero del marito/padre, su moglie e figli, giustificandone addirittura l’uso dei mezzi di correzione sui membri del gruppo familiare. Tutto questo dà la precisa sensazione che nel Paese non era passato il messaggio della nuova realtà delle donne, nata dalle tante sofferenze subite durante la guerra, dal lavoro svolto in sostituzione dei maschi al fronte, e attivatasi nell’adesione alla Resistenza (Tobagi, 2022) e alla lotta per la pace e per una maggiore dignità da realizzare nelle relazioni in famiglia e sul lavoro e nei rapporti d’amore. Solo alla fine degli anni Cinquanta (1958), grazie all’opera politica ferma e coraggiosa della parlamentare socialista Lina Merlin, vengono chiusi finalmente i postriboli dove le donne si prostituivano, con dei guadagni che andavano allo Stato, ai tenentari e alle stesse ragazze (Azara, 1997; Ercolano, in corso di stampa). Uno scandalo che viene rimosso grazie al lavoro coeso delle parlamentari di ogni gruppo politico, ma anche grazie alla campagna di stampa nata dalla denuncia delle loro vite sofferenti e sfruttate fatta pubblicamente dalle prostitute nelle loro lettere (Merlin & Barberis, 1955).

Anche questa battaglia politica e sociale rappresenta un segnale forte, del mutare di un’epoca e di stili di vita fortemente maschilisti che il fascismo aveva incoraggiato e sostenuto. Annota Francesca Marone (2012: 30):

Negli anni Cinquanta, si assiste alla crisi di un sistema culturale. Le donne vivevano un forte dissidio interiore tra il loro sentire privato, intimo, e il ruolo sociale di madre e di moglie in un momento di transizione tra i valori della famiglia tradizionale e quelli nuovi, nati dal consumismo del primo dopoguerra, uniti al desiderio di non essere più invisibili e sentirsi libere dai ruoli della famiglia piccolo-borghese, in cui, come sentenza il diritto di famiglia, l’autorità è appannaggio dei padri.

Il lungo cammino percorso dalle donne alla ricerca di una nuova cittadinanza, della propria identità, della propria umanità, alla ricerca del riconoscimento dei propri diritti, diventa di per se stesso un momento di crescita perché le donne dovranno confrontarsi con luoghi fino ad allora a loro sconosciuti in quanto a loro negati, il politico, il sociale, il mondo dell’economia e del lavoro organizzato, quegli spazi e quei percorsi da cui erano sempre tenute escluse, dalle leggi e dalla consuetudine (Pace, 2010).

2. LA ‘RIVOLUZIONE’ DEL ’68 E L’AFERMARSI DEL ‘NEO-FEMMINISMO’

All’interno dei grandi mutamenti che l’Italia vive negli anni Sessanta, si colloca anche un mutamento nel modo di intendere l’educazione, e di conseguenza la pedagogia. Pratiche e teorie formative risentono, nel loro cambiamento, di una lettura diversa dei nuovi valori democratici che esprime la società di massa, dall’evoluzione dei ceti sociali tradizionalmente ancorati a comportamenti tradizionali, dall’affermarsi di nuovi stili di vita, più liberi e paritari. Nuovi soggetti sociali emergono, nuove storie dal basso si affermano, i nuovi protagonisti sono i giovani e le donne, cambia la relazione tra adulti e bambini, la società si trasforma e diventa più accogliente verso disabili e anziani. In questo nuovo contesto storico si afferma un movimento contestativo dal basso che metterà in discussione stili educativi e stili comportamentali del passato: il Sessantotto (Pombeni, 2018).

Il ‘68 è stato e ha rappresentato tante novità, messa in discussione del ruolo autoritario del *pater familias*, affermazione di autonomia di pensiero, adesione a scelte politiche (extraparlamentari) diverse da quelle dei partiti presenti in Parlamento, liberazione sessuale, sperimentazione di nuove tipologie di convivenza, critica del matrimonio tradizionale, progettazione di un’educazione antiautoritaria in famiglia e nella scuola (Contini & Ulivieri, 2010; Scaraffia, 2019). Come dichiara in una intervista Fabrizio De André, viene “spezzato l’immaginario sociale bigotto e conservatore dell’Italia di allora” (De André, 1988: 77).

Ciò che viene messo sotto accusa è il ‘principio di autorità’, un’autorità che spesso si esprimeva attraverso pesanti posizioni di destra, soprattutto a livello politico, con azioni di forza nelle piazze da parte della polizia contro gli operai e gli studenti impegnati in dimostrazioni per ottenere migliori condizioni di lavoro, per il diritto allo studio. Ma era anche un’autorità paterna e maritale che figli e figlie ormai contestavano apertamente in famiglia spesso con l’appoggio dissimulato delle madri. In questo contesto di richiesta di democrazia politica dal basso, espressa allora dalle rappresentanze sindacali, ma anche dalle assemblee studentesche e dei lavoratori si afferma e trova spazio una nuova modalità di stare insieme, di dialogare, al di là dei generi e delle generazioni. Inoltre, viene a emergere una specificità del genere che prende coscienza di essere oggetto di una doppia forma di subalternità e di sfruttamento, sia in quanto lavoratrici e studentesse, sia in quanto donne. Più spesso dei lavoratori, le lavoratrici sono sottopagate, generalmente effettuano mansioni di second’ordine o svolgono lavori precari, spesso a loro non vengono estesi i contratti nazionali di tutela dei lavoratori, in quanto lavorano in piccole e medie aziende, in cui lavorano con orari stabiliti dai datori di lavoro e in ambienti spesso insicuri o dannosi per la salute. In queste condizioni la maternità stessa non era tutelata e molte donne perdevano il lavoro nel momento stesso in cui entravano in gravidanza. Molto diffuso era il lavoro al nero che sfruttava il bisogno di impiego delle donne, che si trovavano a lavorare in casa

in lavori svilenti e privi di prospettive, e questo non solo al sud, ma anche nelle province venete, padane e toscane. Inoltre, questo lavoro silente svolto nelle zone più povere del Paese, nella sua parcellizzazione sul territorio impediva di fatto alle donne di prendere coscienza dello sfruttamento a cui erano soggette, come invece avveniva nelle fabbriche dove la sindacalizzazione delle lavoratrici era molto attiva con presenze femminili anche nei quadri sindacali, e dove era più diffusa una coscienza di classe. Le grandi lotte operaie degli anni Settanta sono alla base di una nuova forte e consapevole coscienza di classe e di genere nelle lavoratrici, soprattutto quelle delle grandi industrie del triangolo industriale. L'istruzione operaia di base, diffusa con il diritto dei lavoratori a 150 ore pagate da dedicare allo studio, divenne occasione per molte donne non solo di ottenere il diploma della scuola media inferiore di cui erano prive, ma divenne anche il mezzo, saldandosi a una analisi dello specifico femminile, di intraprendere una riflessione sul corpo, sulla salute, sull'alimentazione, sulla procreazione, sulla contraccezione, sulla maternità consapevole, sull'aborto, sulla sessualità, sulla relazione con i partner, sulle modalità ruolizzate di crescere i figli, sulla diversa educazione che fino ad allora veniva impartita a figli e figlie (Gigli, 2007; 2010; Becchi, 2011).

Nel 1973 viene edito da Feltrinelli il volume *Dalla parte delle bambine*, scritto da Elena Gianini Belotti (1973), un saggio di denuncia, rivoluzionario per l'epoca in cui usciva, che interpretava la necessità di molti giovani genitori ed educatori di crescere i bambini e le bambine senza condizionarli con pregiudizi fin dall'età prescolare. Non era la natura a condizionare e a fare diversi i piccoli dei due sessi, non erano fattori innati, bensì le modalità diverse di crescerli e indirizzarli. I condizionamenti sono presenti nell'immaginario collettivo, nella mente di padri che vogliono bambini forti e prepotenti, e di madri che sognano bambine dolci e remissive. Addirittura, la società interpreta il sesso dal colore degli abitini dei piccoli, imposto come rosa o azzurro a seconda del sesso biologico di appartenenza. È così che gli adulti prima immaginano figli e figlie e poi preparano per loro un destino diverso: rosa o azzurro. Dopo il corredino, infatti, si indicano ai piccoli giochi diversi, ruoli diversi in famiglia e nella società e studi diversi, più brevi e semplici per le ragazze il cui futuro è quello di essere madri e mogli amorevoli, più lunghi e impegnativi quelli dei ragazzi che dovranno intraprendere al contrario carriere importanti e remunerative. La differenza come inferiorizzazione delle femmine nasce fin dalla culla, e gioca a sfavore del sesso femminile, indicando strade e percorsi inferiorizzanti. In realtà, nota Gianini Belotti, non esistono qualità maschili e qualità femminili, ma qualità umane. Il libro nasce dall'osservazione diretta del bambino dalla nascita in poi, e analizza il comportamento degli adulti nei suoi riguardi, i rapporti che vengono stabiliti con il piccolo nelle varie età, il tipo di richieste che gli vengono fatte e il modo in cui gli vengono poste, le aspettative espresse dagli adulti a seconda che il bambino appartenga a un sesso, piuttosto che a un altro, gli sforzi che i piccoli compiono per adeguarsi a queste richieste e aspettative, le gratificazioni o i rifiuti che il piccolo o la piccola

riceve a seconda che vi aderisca o no. Il successo del volume, che ancora oggi viene ristampato, indica che le argomentazioni nuove che portava erano molto interessanti, in quanto spiegavano con esempi diretti gli errori che si potevano svolgere nell'educazione di figlie e figli, proiettando su di loro le proprie aspettative. Leggendo, molte giovani donne comprendono il rifiuto sociale della nascita di femmine in alcune famiglie, e si rendono conto come l'aver procreato una femmina anziché un maschio fosse loro addebitato quasi fosse una colpa.

Questa nuova consapevolezza delle donne, questa presa in carico del destino di subalternità in cui erano state cresciute, confluirà nel solco della contestazione delle donne per i diritti e insieme nella lotta delle studentesse universitarie e secondarie che prendevano le distanze dalle regole della famiglia borghese, prospettando rapporti e unioni libere con l'altro sesso, una "gestione" più libera e autonoma del proprio corpo, in quello che venne chiamato movimento per la "liberazione" della donna, dove le donne hanno lottato per una "ridefinizione di un sé aperto assieme all'eros e alla conoscenza" (Bimbi, 1985: 10).

A partire dal neo-femminismo degli anni Settanta nasceva nelle donne una convinta valutazione del proprio sé sessuato: ovvero che le disuguaglianze tra uomini e donne non fossero la conseguenza naturale dei loro corpi, diversamente sessuati, ma che fossero il prodotto storicamente dato di una costruzione sociale di un genere, quello femminile, da sempre identificato, stigmatizzato come inferiore (Piccone Stella & Saraceno, 1996). Il sesso, come insieme delle caratteristiche fisiologiche tese a identificare le donne come agenti della riproduzione, come corpi votati alla generazione e alla maternità, diventa l'elemento secolare di distinzione tra maschi e femmine, e questa differenza sessuale serve, viene utilizzata per una precisa costruzione sociale, con ruoli stereotipati di genere (Chigi & Sassatelli, 2018).

Le diverse società nel tempo hanno interpretato le differenze uomo/donna, maschile e femminile per costruire le loro organizzazioni sociali, in cui il culturale apparteneva al maschio, e il riproduttivo alla femmina, secondo logiche di superiorità/inferiorità. Di conseguenza nella storia umana, per millenni, e in quella attuale ancora in molte parti del mondo, gli individui costruiscono rapporti tra i sessi asimmetrici, legittimando quindi nel tempo relazioni di potere impari tra uomini e donne (Héritier, 2004). Questo è l'ordine di genere' dato, consolidato della società in cui viviamo. L'ordine di schieramento e di appartenenza che ogni bambino o bambina apprende fin dalla nascita, in famiglia, nella scuola, nella società. Scrive Margarete Durst (2012: 54-55):

[...] nel caso delle donne 'allevate e cresciute' a pratiche di cura, occorre una presa di consapevolezza di cosa significhi una così lunga storia di accudimento per tutte e ciascuna. Non a caso l'educazione, un termine in cui risuona un che di emancipante, è stata a lungo intesa se riferita alle donne come una pratica di conformazione alle buone maniere.

L'analisi della condizione femminile, l'introduzione e conseguente definizione del concetto di genere sono stati utili per arrivare al disvelamento che la differenza non stava a priori nel sesso in cui ciascun soggetto era più o meno inscrivibile, ma a partire dal sesso il mondo, la realtà erano stati divisi in due parti, attraverso la costruzione fin dalla nascita di ognuno di due percorsi, in modo che gli uomini e le donne appartenessero a due stili, due paradigmi formativi diversi. Di fatto le differenze, le asimmetrie tra uomini e donne non erano prodotti del sesso di appartenenza, ma erano il risultato complesso di lunghi percorsi di organizzazione sociale, secondo norme costruite *ad hoc* e mediante dispositivi di conformizzazione, aspettative socio-culturali che indicavano a ognuno il proprio, più adatto processo di adattamento a un determinato ruolo (Ulivieri, 1992). Nota Irene Biemmi: "Fin da piccoli, bambini e bambine vengono persuasi che esistono caratteristiche e ruoli adatti ai maschi e alle femmine e vengono continuamente 'corretti' se durante il periodo di crescita si allontanano dal percorso già tracciato dalla tradizione, andando a invadere spazi non idonei al proprio sesso di appartenenza" (Biemmi, 2012: 7-8). Gli effetti di questo 'addestramento al genere', si vivono nelle scelte estetiche della quotidianità (taglio dei capelli, uso di abbigliamento e di abiti, gamma di colori), a quelle nel campo dell'istruzione secondaria e poi universitaria, fino alle scelte lavorative, in cui da sempre alle giovani donne sono state additate le filiere della cura, dell'aiuto e dei servizi, rispetto alle scelte più rampanti e retribuite prospettate ai giovani uomini (Ulivieri, 1995; Campani, 2010; Lopez, 2017).

Questo crescere in maniera diversa, secondo le aspettative degli altri, questo essere rassicuranti (o ribelli) al proprio ruolo pre-conformato rappresenta di fatto 'un destino' a cui difficilmente si sfugge, anche nell'adolescenza e nella giovinezza. Se il sesso ci differenzia alla nascita, tuttavia è solo il grosso rinforzo simbolico e sociale che trasforma le differenze sessuali di partenza, in differenze in cui i due generi vengono incasellati attraverso stereotipi e pregiudizi (Burr, 2000).

La dimensione del genere non è quindi un destino scritto nei corpi, ma un insieme di fattori sfaccettati: biologici, storici, culturali, sociali e relazionali, da indagare attraverso una decostruzione che rappresenta un utile strumento nei processi educativi. È infatti a partire dalla decostruzione dei modelli imposti e riconosciuti nell'ordine simbolico contemporaneo che è possibile alle nuove generazioni per comprendere e interpretare la società e la loro stessa esperienza quotidiana di esseri sessuati. L'appartenenza di genere come rappresentazione culturale del sesso, è qualcosa di 'performativo', ovvero si è *veri* uomini o *vere* donne, in quanto i nostri comportamenti si evidenziano come tali. In pratica, la società esige comportamenti consoni all'essere uomo, o all'essere donna, al di là del dato meramente biologico. Un corpo transessuale che sia interprete di pratiche simboliche e culturali accette dalla società e si definisca adeguandosi al maschile o al femminile, riesce ad assumere una identità di genere più rispondente alle aspettative della società chiamata a riconoscerlo. Scrive Selmi (2010: 19-20):

L'aggettivo 'vero' rimanda all'universo normativo in cui queste performance di genere devono necessariamente collocarsi. Perché i nostri comportamenti siano riconosciuti e socialmente accettati come maschili e femminili, infatti, dobbiamo saper utilizzare con cura le pratiche di genere che la società ci mette a disposizione... Basti pensare all'appellativo 'effeminato' che viene utilizzato per descrivere quegli uomini che non si comportano 'da maschi' o che danno libero sfogo alle loro emozioni 'tradendo' l'universo simbolico della maschilità dominante; oppure a come vengono considerate 'maschili' le donne che investono molte delle loro energie in un percorso professionale e di carriera piuttosto che in un progetto di coppia e di maternità.

3. LA PEDAGOGIA DELLA DIFFERENZA. NUOVA MAGISTRALITÀ DELLE DONNE INSEGNANTI

Abbiamo sottolineato come nel tempo, ma ancora oggi, gli adulti, e in questa veste anche gli insegnanti e gli educatori, siano mossi da aspettative diverse verso i bambini e le bambine, e tendono ad adottare quando si rivolgono agli uni e alle altre modelli relazionali e atteggiamenti emozionali diversi. In alcuni casi si può parlare anche di espressioni e di impostazioni vocali. Certamente alle piccole vengono riservate modalità di relazione gentili, ma anche più subdole, richiedendo loro direttamente (o indirettamente) comportamenti gradevoli e piacevoli.

Insomma, dolcezza, arrendevolezza, accettazione della volontà altrui vengono additate alle bambine come regole accette e norme di comportamento, mentre atteggiamenti divergenti o di autoaffermazione da parte dei maschietti vengono positivamente sottolineati come prova di una incipiente maturazione e acquisizione di un carattere virile e maturo. Scrive Giuseppe Burgio (2007) che il ragazzo nell'adolescenza viene espulso dal mondo della madre, connotato da cura, relazionalità e affetto e deve trasferirsi, far riferimento al mondo degli uomini, identificandosi con la figura del padre, entrando in un contesto, quello maschile caratterizzato da scarse manifestazioni di affettività, da indipendenza, prevaricazione e competizione. "È in questo passaggio che i giovani maschi devono mostrare caratteri considerati maschili quali l'eroismo e l'aggressività e nascondere i lati affettuosi, gentili e vulnerabili, considerati femminili" (Ibid.: 322).

I valori socio-culturali trasmessi in famiglia e successivamente sottolineati nella scuola sono espressione di una precisa egemonia culturale e pedagogica marcatamente maschilista che ha a più riprese educato la donna a essere l'agente ignorante della riproduzione e della prima cura dei bambini, impedendole di fatto ogni forma d'istruzione e di elaborazione teorica, negandole addirittura la capacità intellettuale di compiere generalizzazioni astratte (Ulivieri, 1995).

Queste relazioni così asimmetricamente organizzate si riscontrano a livello mondiale ancora in maniera fortissima, tanto che in molti Paesi del mondo viene negata alle bambine l'istruzione e in alcuni casi anche il cibo,

che alle piccole viene distribuito in maniera diseguale rispetto ai piccoli. Come pure in alcuni Paesi viene praticato dai coniugi l'aborto selettivo, privilegiando la vita dei maschietti a danno delle femminucce. Ma anche in Italia, ogni anno i dati Istat ribadiscono che mediamente le donne lavorano ogni giorno dalle due alle tre ore più dei loro compagni, perché assolto il lavoro extradomestico, debbono ancora svolgere il lavoro domestico che generalmente non è condiviso con i partners. Nota Gabriella Falcicchio (2023: 203), citando i dati del *McKinsey Global Institute*,

il 75% del lavoro non retribuito è svolto dalle donne ed esso è sempre maggiore degli uomini, anche quando le donne guadagnano di più o lavorano più tempo fuori casa [...]. Sappiamo che la costrizione al lavoro gratuito porta le donne a subire discriminazioni sul lavoro, che vanno dal licenziamento (spesso in bianco) in caso di gravidanza e addirittura in vista di matrimonio alla segregazione in collocazioni sottopagate con mansioni che non rispecchiano le loro competenze.

È il tema del 'doppio lavoro' e della 'doppia presenza', che non è solo la semplice sommatoria del tempo-lavoro fuori e dentro casa, ma rappresenta un intreccio simbolico tra competenze di cura e competenze professionali. 'Doppia presenza' non sta a indicare solo un doppio ruolo, ma un particolare modo di essere, indica lo stare contemporaneamente in due realtà diverse, cercando di conciliarle e di ricomporle in unità. 'Doppio lavoro' indica invece una gerarchizzazione tra responsabilità familiari e lavorative e una partecipazione sequenziale a due organizzazioni temporali forti (Ulivieri, 2011; Loiodice, 2014).

Pertanto la donna si trova a impegnarsi e a transitare a più livelli e in più ambiti: la famiglia, quella propria e quella di origine, la comunità, il lavoro, i servizi, i luoghi dell'azione collettiva, sindacale e politica, e le istituzioni (Sirignano, 2007).

Gli anni Ottanta segnano lo storico passaggio dal femminismo inteso come lotta sociale e politica per cambiare la società, per stabilire nuove normative sulla famiglia, e sul corpo delle donne riassunto dallo slogan: 'io sono mia', a una proposizione teorica della differenza di genere che presenta un nuovo modello identitario per le donne, quello della 'differenza'. Dall'emancipativo-rivendicativo, dall'idea di una educazione e istruzione storicamente negate, si passa a una nuova proposta, quella della *filosofia della differenza* e della *pedagogia della differenza*. Dal femminismo dell'uguaglianza che aveva segnato in senso positivo le rivendicazioni politiche e sociali delle donne dagli anni Cinquanta agli anni Settanta, negli anni Ottanta si afferma un femminismo della differenza. Nascono anche in Italia i *women studies*, già molto diffusi negli Stati Uniti e in Inghilterra. Luisa Muraro, Anna Maria Piussi, il Movimento di donne, di studentesse di Verona, il Gruppo di Diotima aprono a una nuova visione dello stare al mondo delle donne: la valorizzazione della differenza, intesa non più come inferiorità, ma come identità femminile da ri-conoscere, da apprezzare, da

difendere, da proporre come valore. Partendo da questi assunti, venivano esaminati criticamente dati di fatto che avevano escluso le donne storicamente dalla riflessione filosofica, dal governo della cosa pubblica, dalle scelte matrimoniali e di vita, privandola dei suoi diritti in quanto persona sessuata al femminile, rispetto alle persone sessuate al maschile a cui era stato riservato l'accesso al sapere e al potere (Varikas, 2009).

La stessa modalità di narrare la storia umana, costruita con metodi e idee maschiliste, aveva tagliato fuori dal sapere tramandato le donne, amputando la cultura di una parte rilevante dell'umanità, quella di genere femminile. Il modello pedagogico-differenzialista proposto dalle intellettuali radunate intorno a Diotima propone di fatto nell'educazione, anche scolastica, l'ipotesi, in alcuni momenti, di una parziale separazione di ragazze e ragazzi nella didattica in classe, che implichi una riflessione critica al femminile, in cui divenga centrale la soggettività femminile, e la relazione educativa implichi stili cognitivi e affettivo-relazionali che valorizzino le specifiche caratteristiche femminili da sempre cancellate in un indistinto insegnamento neutro, che in realtà aveva sempre posto al centro saperi maschili e linguaggi, dove il maschile riassumeva tutte le diversità possibili (Diotima, 1987; Piussi, 1989). Da una diversa 'maestria' delle donne come insegnanti, poteva quindi partire una rivoluzione nei tempi scuola, negli stili organizzativi dello stare insieme dei giovani, nei saperi rivisitati e ampliati da proporre, nei linguaggi non più sessisti chiamati a rappresentare le donne e il loro posto nella storia e nella società. Secondo le studiose di Verona, era fondamentale dare valore alla madre come prima guida e autorità educativa, restituendo all'opera materna (non certo al ruolo materno, inteso secondo un'ottica maschile di puro e avvilito *maternage* di semplice accudimento) la sua efficacia e originalità, riconoscendo il valore del suo sapere che è il sapere della relazione, e guardare all'educazione, anche quella scolastica, come continuazione dell'opera della madre, conservandone le qualità di rapporto con gli altri: la capacità di dare senso a se stessi, alle cose e al mondo che ci circonda, in un rapporto di contrattazione e di fiducia, di tessere e tenere insieme vita, linguaggio e esperienza, di aiutare i cambiamenti, il gusto e il piacere della scoperta, della crescita autonoma in rapporto agli apprendimenti cognitivi ed emotivi, a guardare ai progressivi passi avanti compiuti nel presente, senza mire preordinate o finalizzate al futuro.

La scuola deve quindi essere messa in grado di formare nuove identità maschili e femminili, nuovi modelli di cittadinanza in cui le diversità siano riconosciute. Con l'affermarsi della coeducazione, considerando che i soggetti da educare sono due, devono affermarsi nuovi saperi condivisi, attraverso il passaggio dal pensiero unico della tradizione maschile occidentale, che si presenta con un sapere falsamente neutro, perché pensato e scritto al maschile, a un pensiero del confronto e del riconoscimento dell'altro/a da sé. È quindi necessario per l'insegnante donna ripensare la propria professione, al di fuori del modello maschile che si è imposto e protratto per secoli, portandovi i saperi delle donne, vale a dire quelli della cura, della

relazione, della mediazione, dell'offrire parole e gesti che emozionano e motivano all'apprendimento, nel fare riferimento alla centralità della madre e alla sua autorità non gerarchica, ma basata sulla forza della fiducia e dell'amore, quella capacità di dare sostegno e incoraggiamento che bambine e bambini sperimentano fin dall'inizio della loro vita.

4. COSTRUIRE UN MONDO DIVERSO E PIÙ GIUSTO PER DONNE E UOMINI

L'idea di uguaglianza nelle differenze e quindi della cittadinanza democratica che si fonda sulle differenze intese come diritto dovere di ciascuno, donne e uomini, a crearsi una propria specifica vita, rende prioritaria, da parte delle organizzazioni sociali e delle istituzioni educative, la gestione delle diversità.

La categoria della differenza di genere, è fondante dell'identità del soggetto, è difatti importante per evitare i rischi da un lato dell'eterna subordinazione del femminile al maschile, ma anche per realizzare la parità, di evitare i rischi dell'omologazione del femminile al modello maschile. L'affermarsi della differenza di genere favorisce l'incontro e il riconoscimento dell'alterità, rendendoci disponibili a cambiare idee, concetti e visioni del mondo.

Nel processo di acquisizione della propria identità di genere, l'educazione svolge un ruolo decisivo. Attraverso l'educazione, il soggetto diviene consapevole del proprio progetto di vita, e attraverso il pensiero critico acquista la capacità di decostruire i modelli dominanti e di costruire consapevolmente la propria identità. Scrive Valentina Guerrini (2017: 30-31):

La presa di coscienza del carattere storico-politico-sociale dell'istituzione del genere ha delle forti implicazioni nella ricerca pedagogica, in particolare nella messa in discussione degli stereotipi e delle categorizzazioni esistenti e poi nella proposta di modelli educativi che valorizzino il soggetto nella sua unicità e concepiscono la differenza come risorsa e come ricchezza [...]. Considerando l'importanza della dimensione di genere, viene da chiedersi perché l'educazione al genere sia così poco presente nei contesti formativi italiani, *in primis* nella scuola.

Ma come realizzare nella scuola e nell'attività didattica il dibattito e le conquiste più vive del neo-femminismo? Omologare l'apprendimento alla conoscenza dei saperi maschili è stato presentato come un processo di parità, come dare alle giovani donne pari opportunità culturali. In realtà se il modello del sapere rimane quello secolare organizzato per i maschi, l'azione di estenderlo alle donne serve solo a renderle parte di un sistema culturale basato sul maschile. Il femminismo emancipatorio ha raggiunto i suoi obiettivi di parità, perché a livello formale le donne possono accedere a tutte le professioni, ma ha finito per omologare il femminile al sapere

maschile contrabbandato per universale e per considerare il femminile e il maschile come complementari, paritari, sulla stessa linea, ma così agendo il femminile si forma sul modello maschile e diventa pari ad esso, rinunciando a una propria autonomia espressiva, a una propria identità, a una propria genealogia. A scuola, a livello culturale, le ragazze apprendono ciò che è stato ritenuto importante dalla soggettività maschile, mentre pochissime sono le tracce nell'istruzione scolastica dell'esperienza, del pensiero e dei saperi delle donne. Ancora oggi la storia, la letteratura, la religione, la filosofia, i miti, l'arte, le scienze insegnate nelle scuole rappresentano l'esaltazione dell'uomo, del maschio, del suo protagonismo sulla scena del mondo. In tutti i tempi ci vengono presentate le sue idee, le sue scoperte, le sue invenzioni, le sue conquiste, le sue guerre, la sua forza, il suo coraggio. Eppure, nella storia esistono note figure femminili, letterate e poetesse, filosofe, artiste, politiche, ma molto spesso esse non compaiono nei testi della storia tramandata, sono state cancellate, come se non fossero mai esistite (Brogi, 2022). Molte giovani ritengono di far parte di una minoranza silente, e non credono di avere alle spalle una genealogia, donne intelligenti e autorevoli. Le giovani donne nel sapere offerto dalla scuola spesso non trovano figure femminili significative in cui potersi identificare, né valori simbolici femminili. Per questo è necessario ripensare l'istruzione scolastica nei termini di una effettiva e reale coeducazione, attraverso la presa in carico da parte dei docenti del fatto che i diversi soggetti che hanno di fronte hanno tutti necessità di saperi condivisi, di conoscenze trasparenti, senza omissioni. Ma contano oltre ai saperi, anche gli stili di vita che indichiamo a ragazze e ragazzi. Secondo Chiamanda Ngozi Adichie (2015) per le donne vale ancora l'educazione alla dolcezza e alla sottomissione, esse vengono ancora addestrate a piacere e a essere piacevoli: per questo nella vita di relazione, in famiglia o sul lavoro nei casi di conflitto, si reprimono e non esprimono rabbia o disappunto, perché temono di essere giudicate aggressive e quindi poco femminili. Scrive la scrittrice nigeriana:

Passiamo troppo tempo a insegnare alle ragazze a preoccuparsi di cosa pensano i ragazzi. Mentre il contrario non succede. Non insegniamo ai ragazzi a sforzarsi di piacere. Passiamo troppo tempo a dire alle ragazze che non possono essere arrabbiate o aggressive o toste, poi come se non bastasse ci giriamo dall'altra parte ed elogiame o giustifichiamo gli uomini per quegli stessi comportamenti [...]. Facciamo un grave torto ai maschi educandoli come li educiamo. Soffochiamo la loro umanità. Diamo alla virilità una definizione molto ristretta. La virilità è una gabbia piccola e rigida dentro cui rinchiudiamo i maschi. Insegniamo loro ad aver paura della paura, della debolezza, della vulnerabilità. Insegniamo loro a mascherare chi sono davvero, perché devono essere 'uomini duri' [...] vorrei che tutti cominciassimo a sognare e a progettare un mondo diverso. Un mondo più giusto. Un mondo di uomini e donne più felici e più fedeli a se stessi. Ecco da dove cominciare: dobbiamo cambiare quello che insegniamo alle nostre figlie. Dobbiamo cambiare anche quello che insegniamo ai nostri figli (Id.: 19-21).

BIBLIOGRAFIA

- Azara, L. (1997), *Lo Stato lenone, il dibattito sulle case chiuse in Italia 1860-1958*, Milano: Cens.
- Becchi, E. (2011), *Maschietti e bambine*, Pisa: ETS.
- Biemmi, I. (2012), *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bimbi, F. (1985), “Introduzione”, in A.R. Calabrò & L. Grasso (a cura di), *Dal movimento femminista al femminismo diffuso*, Milano: FrancoAngeli, pp. 7-18.
- Boero, P. (a cura di) (2002), *Storie di donne*, Genova: Brigati.
- Broggi, D. (2022), *Lo spazio delle donne*, Torino: Einaudi.
- Burgio, G. (2007), “Il bambino e l’armatura. Maschilità, violenza, educazione”, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini, pp. 314-335.
- Burr, V. (2000), *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna: il Mulino.
- Cagnolati, A. (a cura di) (2010), *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Roma: Aracne.
- Campani, G. (a cura di) (2010), *Genere e globalizzazione*, Pisa: ETS.
- Chigi, R. & Sassatelli, R. (2018), *Corpo, genere e società*, Bologna: il Mulino.
- Contini, M. & Ulivieri, S. (a cura di) (2010), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano: Guerini.
- Dato, D., De Serio, B. & Lopez, A.G. (a cura di) (2009), *La formazione al femminile. Itinerari storico- pedagogici*, Bari: Progedit.
- De André, F. (1988), “Siamo per sempre coinvolti”, Intervista a cura di L. Lanza, in *Volontà*, n. 3, pp. 75-78.
- Diotima, (1987), *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano: La Tartaruga.
- Durst, M. (2012), “La violenza delle donne: Simone de Beauvoir e la lotta contro il destino di essere seconde”, in Ead. & Cappa, C. (a cura di), *Donne, trasgressività e violenza*, Pisa: ETS, pp. 41-69.
- Ercolano, M. (in corso di stampa), “Memorie dalle case chiuse: il valore emancipativo della scrittura autobiografica”, in G. Burgio & A.G. Lopez (a cura di), *Pedagogia di genere 2.0. Percorsi di ricerca contemporanei tra tradizione e innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Falcicchio, G. (2023), “Custodire e pulire. Il lavoro gratuito delle donne alla radice dell’oppressione storica femminile”, in F. Borruso, R. Gallelli & G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi, tra storia e attualità*, Milano: Unicopli, pp. 201-217.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.
- Gigli, A. (2007), *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, Pisa: ETS.
- Ead. (2010), “Nuove donne per nuove famiglie”, in M. Contini & S. Ulivieri (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano: Guerini, pp. 87-101.
- Ginsborg, P. (1998), *Storia d’Italia 1943-1996: famiglia, società, stato*, Torino: Einaudi.

- Guerrini, V. (2017), *Educazione e differenza di genere. Una ricerca sulla scuola primaria*, Pisa: ETS.
- Héritier, F. (2004), *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile II*, Milano: Raffaello Cortina.
- Liodice, I. (a cura di) (2014), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Milano: FrancoAngeli.
- Lopez, A.G. (a cura di) (2017), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa: ETS.
- Marone, F. (2004), *Narrare la differenza. Genesi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Milano: Unicopli.
- Ead. (a cura di) (2012), *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*, Napoli: Liguori.
- Ead. (a cura di) (2016), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*, Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Merlin, L. & Barberis, C. (a cura di) (1955), *Lettere dalle case chiuse*, Milano-Roma: Edizioni Avanti.
- Ngozi Adichie, C. (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Torino: Einaudi.
- Pace, R. (2010), *Identità e diritti delle donne*, Firenze: University Press.
- Piccone Stella, S. & Saraceno, C. (a cura di) (1996), *La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: il Mulino.
- Pironi, T. (2010), *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa: ETS.
- Piussi, A.M. (a cura di) (1989), *Educare nella differenza*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Pombeni, P. (2018), *Cosa resta del '68*, Bologna: il Mulino.
- Saraceno, C. (1990), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna: il Mulino.
- Savini, M. (a cura di) (2002), *Presenze femminili tra Ottocento e Novecento: abilità e saperi*, Napoli: Liguori.
- Scaraffia, L. (2019), *Storia della liberazione sessuale. Il corpo delle donne tra eros e pudore*, Venezia: Marsilio.
- Selmi, G. (2010), "Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa", in G. Gamberi, M.A. Maio & G. Selmi, *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci, pp. 17-29.
- Sirignano, F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti Univ. Press.
- Tobagi, B. (2022), *La Resistenza delle donne*, Torino: Einaudi.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1992), *Educazione e ruolo femminile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ead. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.
- Ead. (a cura di) (2007), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini.
- Ead. (2011), "Donne tra famiglia e lavoro nell'epoca della crisi del welfare", in L. Martinello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi*, Napoli: Guida, pp. 151-169.
- Varikas, E. (2009), *Il sesso e il genere. L'esclusione delle donne nelle società moderne*, Roma: Alegre.