

I SILENZI E LE PAROLE DELLE DONNE

Silences and words of women

Simonetta ULIVIERI
Università degli Studi di Firenze

Fecha de aceptación de originales: julio de 2007
Biblid. [0212-0267 (2007) 26; 169-180]

RESUMEN: El papel desempeñado por las mujeres en la transmisión cultural ha sido una constante a lo largo de la historia; han sido mediadoras de los conocimientos necesarios para la vida. En este artículo se hace un recorrido por los diferentes modelos educativos que han afectado a las niñas a lo largo de la historia, hasta llegar a lo que ha sucedido en el último siglo. Se reflexiona sobre el significado del objetivo de igualdad en los niveles de instrucción de mujeres y hombres que se han reclamado con insistencia, y sobre la realidad que se ha ido generalizado, la de unos centros de enseñanza con una mayoría de mujeres.

PALABRAS CLAVE: Educación, mujeres, historia, maestras, igualdad, diferencia sexual.

ABSTRACT: The role played by women in cultural transmission has been a constant throughout history; they have been mediators of the knowledge necessary for life. In this article we take a look at the different educational models that have affected girls throughout history, up to the last century. Reflection is made about the meaning of the goal of equality in the levels of instruction for women and men which have been steadily demanded, and about the situation that has become widespread, that of schools with a majority of women.

KEY WORDS: Education, women, history, teachers, equality, sexual difference.

1. Donne e trasmissione culturale

E'ORMAI RICONOSCIUTO che le donne sono le agenti primarie della socializzazione infantile, i soggetti principali della trasmissione dei ruoli sociali e dei modelli culturali. Questa attività risulta tuttavia in molti casi, magari in forma irrazionale, legata alla tradizione e alle sue certezze e sicurezze, cosicché il discorso educativo più che a trasmettere con opportune correzioni e necessarie

autocorrezioni il costume educativo, tende al contrario a riprodurre acriticamente il passato, senza eliminare il pregiudizio, ricreando nella famiglia e nella scuola, palestre della vita futura, precisi e differenziati ruoli sessuali e quindi sociali, dove al privilegio maschile, corrisponde come stereotipo una netta inferiorizzazione femminile¹.

E' questa senza dubbio la maggiore responsabilità, la «responsabilità» storica delle donne che come madri, come educatrici, come insegnanti, in passato hanno nettamente fatto prevalere un *genere* a danno di un altro, il loro. Nella pratica di ogni giorno, nell'insegnare il silenzio, la rassegnazione, o nel favorire e sottolineare in positivo alcune attività, quelle svolte dai bambini e dai ragazzi, la donna si fa responsabile verso le proprie simili di una precisa oppressione culturale, trasmettendo veti, abitudini mentali alla dipendenza, alla subalternità che difficilmente la bambina divenuta donna riuscirà a superare, e che andranno ad alimentare, in una spirale perversa nuove future oppressioni e soggezioni².

Questo processo non è certo casuale, né legato a fattori «naturalisti», secondo cui le donne sarebbero portatrici biologicamente inferiori di contenuti culturali autorepressivi e auto-coercitivi. In realtà i valori socioculturali trasmessi in famiglia e successivamente specializzati nella scuola sono espressione di una precisa egemonia culturale e pedagogica marcatamente maschilista che ha a più riprese educato la donna ad essere l'agente 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 astratte³. Quando poi poche donne riuscivano con sforzo a rompere le maglie di questi veti incrociati, allora venivano immediatamente assimilate a modelli di tipo maschile e considerate devianti dal loro sesso, dei corpi femminili a cui la natura, derogando, aveva fornito menti maschili.

Si può definire come «pedagogia dell'ignoranza»⁴ la scissione che storicamente è stata operata tra educazione e istruzione nella formazione femminile, ovvero sulla necessità generalmente accettata come «naturale», di educarla al ruolo di «femmina dell'uomo», di moglie e madre, con precise e collaudate formule, indirizzate a fornire ed incentivare determinati saperi femminili, il «saper fare», in stretto collegamento alle necessità della vita materiale di ogni giorno, e d'altro canto sul rifiuto di darle una qualsiasi istruzione formale che non fosse utile in ambito domestico o religioso e che presupponesse una vita diversa⁵. In altre parole se in passato l'istruzione storicamente formalizzata nella scuola era negata alle donne del popolo, veniva in minima parte impartita alle giovani di ceto borghese o aristocratico, nel caso se ne riconoscesse l'utilità: il bisogno di contar denari e derrate per le commercianti, come pure la necessità di leggere preghiere o inni per

¹ CAMBI, Franco ed ULIVIERI, Simonetta (a cura di): *I silenzi nell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

² BECCHI, Egle: «Per una contro storia delle bambine», in BESEGGI, Emy (a cura di): *La donna, Fare scuola*, n.° 4, 1986.

³ ULIVIERI, Simonetta (a cura di): *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁴ BESEGGI, Emy e TELMON, Vittorio (a cura di): *Educazione femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁵ Cfr. BECCHI, Egle: «Esempi di esempi: note sulla pedagogia della bambina», *Mélanges de l'École Française de Rome*, n.° 107 (1995).

monache e converse, come anche la necessità di conoscere le lingue straniere e la geografia politica per future compagne di regnanti⁶.

L'educazione al saper-fare, alle pratiche millenarie delle donne, era racchiusa nelle mura domestiche ed erano le donne più anziane che la trasmettevano con la forza dell'*exemplum* alle più giovani, in una situazione per certi versi matriarcale, ma anche ghehettizzante, da cui gli uomini erano esclusi, ma di cui erano anche i primi beneficiari. In certo senso le anziane diventavano le guardiane della legge maschile della subordinazione e dell'inferiorità, e spesso insegnavano insieme alle condotte da seguire la rassegnazione ad esse.

Accanto alla «pedagogia del fare domestico e familiare» e, conseguente storicamente ad essa, si può aggiungere un'altra forma più moderna di educazione, ma non meno diversificata rispetto a quella di cui erano destinatari i giovani uomini, e cioè la «pedagogia del sapere come ornamento».

Quando nella seconda metà del Settecento si cominciano ad affermare con forza le nuove idee *éclairées* secondo cui la luce della ragione alberga in ogni persona umana, uomo o donna che sia, la grande utopia dell'uguaglianza e dei diritti universali contagia tutti e non si può più negare dignità e quindi istruzione alle donne. Le direttive di questa nuova educazione ricalcano però le differenze tra uomo e donna, e se rendono la donna istruita la vogliono tale solo quanto può interessare all'uomo e soprattutto tale da renderla più piacevole, più in grado di ascoltare, apprezzare e condividere i ragionamenti del sesso forte, ma non così profonda da divenire un'intellettuale con proprie idee, anzi il suo atteggiarsi a donna intelligente e istruita, il prendere la parola in pubblico, sia pure in una ristretta cerchia salottiera, venne subito definito con il termine negativo di «saccente».

La donna deve essere sì istruita, ma con moderazione, migliorata quanto basta a stare al passo come compagna dell'uomo. In un certo senso richiama il tipo di istruzione che la borghesia dell'Ottocento vorrà per il popolo, di cui desiderava migliorare le condizioni, senza renderle per questo uguali alle proprie. E' da questa concezione che prende le mosse quel tipo di legislazione scolastica che prevede scuole diverse, più semplici e facili, ornamentali, per le donne, concezione che va dall'apertura (1859) di «Scuole normali femminili» per la formazione delle maestre elementari, dalla istituzione (1874) di «Scuole Superiori di Magistero» ovvero di corsi universitari per sole donne per formare docenti di sesso femminile da destinare all'insegnamento nelle scuole secondarie rivolte alle giovani, ai «licei femminili» istituiti (1923) e rivolti ovviamente solo alle ragazze (ma falliti miseramente per mancanza di utenti), all'«Istituto tecnico femminile» creato addirittura nel 1956 per la formazione professionale femminile, alle «istruzioni tecniche» diversificate per sesso nella scuola media inferiore, disciplina scomparsa dalle nostre scuole medie solo pochi anni fa.

2. La frequenza scolastica e la trasmissione della cultura. Dall'uso politico della parola all'uso didattico

Il processo di scolarizzazione di massa delle giovani donne rappresenta un fenomeno di recente manifestazione: negli anni precedenti agli anni Sessanta del

⁶ Cfr. ULIVIERI, Simonetta (a cura di): *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999; SEVESO, Gabriella: *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Milano, Unicopli, 2001.

secolo scorso per molte famiglie italiane non era importante che le figlie femmine intraprendessero un percorso scolastico «lungo». Del resto le prime competenze scolastiche, come leggere, scrivere e far di conto, risultavano più che sufficienti a coloro che erano destinate a trascorrere lunghe ore in casa, impegnate nelle attività domestiche e nella cura della famiglia. Risultava un investimento economicamente più produttivo a medio termine convogliare le energie delle figlie in attività pratiche, sia all'interno della famiglia o di qualche azienda familiare, che all'esterno, svolgendo piccoli lavori fuori casa, in attesa del matrimonio. Anche da parte delle ragazze, un lungo investimento formativo negli studi secondari superiori e universitari era considerato un ostacolo al raggiungimento di obiettivi più immediati come il matrimonio e formarsi una famiglia.

Negli anni Sessanta, la presenza femminile sui «banchi di scuola» cresce anche in relazione alla istituzione della «scuola media unica», il cui varo legislativo fu al centro di dure e faticose battaglie tra gli opposti partiti politici e con laceranti contrasti che attraversarono tutti gli schieramenti, investendo direttamente la categoria degli insegnanti, fortemente legata ad un ideale di cultura classica e, per certi versi, anche selettiva. Nata nel 1962, riformata e perfezionata nel 1977, la scuola media unica, come percorso obbligatorio di studi fino al quattordicesimo anno, ha reso più semplice l'accesso delle giovani donne agli studi superiori, anch'essi coinvolti in processi di riforme e ampie forme di sperimentazione. Anche per quanto riguarda le ragazze iscritte alle scuole secondarie superiori, il *trend* dell'incremento numerico è costantemente progressivo: alla fine degli anni Quaranta le ragazze costituiscono il 37,3 per cento del totale degli iscritti, e agli inizi degli anni Ottanta raggiungono la parità delle presenze con il 49,5 per cento di presenze totali, fino ad arrivare ad oggi dove la presenza femminile è nettamente prevalente su quella maschile.

Lo sviluppo dell'istruzione femminile è un fenomeno collegato a tutti gli altri cambiamenti in atto nel modo delle donne, come la crescita dell'identità femminile, l'aumento della presenza femminile sul mercato del lavoro, le molteplici rivendicazioni manifestate e i diritti acquisiti sia in famiglia che nella società in tutto l'arco degli anni Settanta, dalla legge sul divorzio (1970), a quella sul nuovo diritto di famiglia (1975), a quella che istituisce i consultori femminili (1976), a quella sulla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro (1977), a quella sull'aborto che è del 1978 e che esaurisce una stagione di riforme emancipazioniste e libertarie.

La rivoluzione femminista, iniziata alla fine degli anni Sessanta, in parallelo alle lotte operaie e studentesche del Sessantotto, è vissuta da molte donne, specie nella provincia italiana, come un lontano miraggio, mentre scatena pregiudizi e timori in molti uomini. Nelle aree metropolitane, al contrario, il neo-femminismo vede una grossa partecipazione di donne di ogni età. E' questa una stagione di grande vitalità dell'associazionismo femminile, che in tutti gli ambienti — sia in quelli del laicato cattolico che nelle congregazioni religiose femminili, sia negli ambienti della destra liberale che di quella fascista — esprime un numero elevato di gruppi, centri, movimenti e aggregazioni, completamente rinnovati rispetto all'epoca precedente; anche all'interno degli stessi partiti politici della sinistra storica e nelle forze progressiste di centro, attraverso i «movimenti femminili» dei partiti stessi, si producono forti cambiamenti: gli uomini di partito sono costretti a misurarsi con queste forze nuove che sorgono al loro interno, sia perché

il fenomeno è numericamente elevato, sia perché anche un mero calcolo elettorale porta a un confronto ed a un riconoscimento delle istanze delle donne.

Su questa stagione del cambiamento e sul delinearci di una nuova identità di genere per le donne, ma anche per gli uomini, chiamati a ri-collocarsi informi e con modalità diverse nella coppia, ma anche nella famiglia, come «nuovi» padri, scrive Franco Cambi:

Si viene aprendo, così, sia un'attività riformatrice nella società che muta in profondità il ruolo della donna, il suo posto nella società, avviandola verso condizioni di parità e di effettiva uguaglianza, sia una produzione culturale di più ampio respiro, più ambiziosa e audace, che si fa carico delle tensioni dell'utopia e guarda, attraverso la *rivoluzione femminile*, a un nuovo modello di società e di civiltà, a un nuovo universo di valori in cui ci sia posto, e al centro, anche per quelli femminili che le donne stesse, attraverso un lavoro capillare, sottilmente ermeneutico e critico, cercano di riconquistare e definire⁷.

Uno degli slogan più noti del neo-femminismo, è quello secondo cui «il personale è politico». E' come se ci fosse da parte delle donne (dalle più giovani alle più mature, dalle studentesse alle casalinghe) la necessità di una ri-appropriazione della *parola* in pubblico (un pubblico fatto di donne quindi capace di «capire»), attraverso lo svelamento del proprio sé più intimo e nascosto, dei dubbi, dei timori, delle paure per un proprio futuro che si intravedeva, e quindi si voleva che fosse diverso dalla vita rassegnata delle proprie madri, e di tutte le donne delle generazioni precedenti⁸. La pratica di *prendere la parola* e di parlare di sé diventa fondamentale per i gruppi d'autocoscienza del movimento femminista, i quali collegavano l'azione narrativa e la critica della società fallocentrica con una nuova prassi politica, dove centrale era il tema dei diritti civili, della lotta all'oppressione in famiglia e nelle istituzioni, della ri-appropriazione del proprio corpo e della propria sessualità⁹. Il dare evidenza pubblica alla propria storia di vita (o a singoli episodi di essa), significava rivendicare il valore della propria esistenza; in questo senso il raccontarsi non è solo un auto-riconoscimento, ma anche una memoria storica, politica delle donne, che ri-costruiscono in questo modo la propria storia, come somma di tante soggettività e di tanti momenti drammatici¹⁰. In questo periodo, i collettivi femministi adottano l'autocoscienza come momento di riflessione e d'iniziazione, utile a elaborare il complesso e contraddittorio rapporto tra donne e società. Ricorda Lea Meandri:

Parliamo insieme della sessualità, del corpo, della difficoltà di espressione di sé, degli aspetti dolorosi della propria condizione, della solitudine e della dipendenza

⁷ CAMBI, Franco: «La scoperta del "genere". Società italiana, cultura pedagogica e questione femminile», in ULIVIERI, Simonetta (a cura di): *Educazione e ruolo femminile*, op. cit.

⁸ ARCIDIACONO, Caterina (a cura di): *Identità genere differenza. Lo sviluppo psichico femminile nella psicologia e nella psicoanalisi*, Milano, Edizioni Franco Angeli, 1991.

⁹ MARONE, Francesca: *La Pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*, Napoli, Lucianoeditore, 2002.

¹⁰ PULVIRENTI, F.: «Autobiografia e narrazione. Per una cultura della differenza di genere», in GAMELLI, Ivano (a cura di): *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Milano, Unicopli, 2003.

dall'uomo, della consapevolezza di essere un sesso diverso, non subordinato, né assimilato al maschile, ma anche del disordine dei rapporti con le altre donne e del mettere in luce momenti di autonomia¹¹.

Alla fine degli anni Sessanta, questa pratica si diffonde nelle scuole, dove durante le prime occupazioni oltre ai seminari ideologici si tengono anche seminari sui rapporti tra i sessi, sulla conoscenza anche biologica del proprio corpo sessuato, sulle pratiche contraccettive, sull'amore, sulla «sorellanza» fra donne. Accanto agli autori del marxismo, vengono anche studiate le maggiori anticipatrici del femminismo, sia teoriche che letterate: Mary Wollstonecraft, Olimpie de Gouges, Alexandra Kollontaj, Virginia Woolf, Anna Kuliscioff, Sibilla Aleramo, fino a Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Germaine Greer e Luce Irigaray. Le ragazze che inizialmente partecipano al movimento studentesco insieme ai ragazzi, seguendo le stesse parole d'ordine «rivoluzionarie», rapidamente comprendono che anche all'interno del movimento a loro rimangono mutatis mutandis le stesse prerogative tradizionali subalterne di approvvigionamento o di stampa. La pratica di addossare loro compiti sussidiari viene definita dalla stigmatizzazione del passaggio del ruolo di «angeli del focolare», a quello di «angeli del ciclostile»¹². Ben presto i collettivi femministi si differenziano da quelli studenteschi e con il diffondersi delle grandi manifestazioni per il divorzio e per l'aborto, entrano a far parte dei collettivi anche donne più mature provenienti dal mondo del lavoro, oppure anche casalinghe che nella frequenza dei corsi delle 150 ore trovano nuovi territori di acculturazione e di socializzazione, prima impensabili.

A partire dal Manifesto del Gruppo Demau i gruppi di autocoscienza si propongono un'analisi complessiva di tutti i meccanismi di condizionamento femminile. Le donne svolgono un'intensa attività di riflessione e analisi dei propri vissuti e iniziano anche a esprimere le loro denunce attraverso documenti che vengono diffusi nelle scuole, nelle università e nelle fabbriche. Si richiede il superamento di ogni forma di autoritarismo, si stigmatizzano le pratiche patriarcali maschiliste in famiglia, nella chiesa e nella scuola¹³. Si auspica lo studio di nuovi saperi più soggettivi e vicini ai bisogni degli individui, ed anche delle pratiche didattiche si sottolineano gli aspetti e i momenti autoritari, indicando invece nelle pratiche didattiche collaborative e cooperative risorse aggiuntive per la crescita di tutti e tutte. Carla Lonzi, fondatrice con altre del Gruppo di Rivolta Femminile, parla di autocoscienza come dispositivo formativo, ovvero come processo di acquisizione di autoconsapevolezza di sé a partire proprio dalla pratica del *parlare tra donne* in piccoli gruppi, a partire dalle proprie esperienze, dai propri vissuti¹⁴.

In realtà anche nell'insegnamento muta la relazione educativa da donna a donna. Con l'ingresso nel mondo della scuola di docenti donne, provenienti dalle lotte femministe e appartenenti a gruppi che avevano elaborato nuove teorie anche sul rapporto donna adulta/bambina o ragazza in formazione, chiamando anche la didattica in classe a svolgere un nuovo ruolo di apprezzamento e di visibilità del

¹¹ MELANDRI, Lea: *Lo strabismo della memoria*, Milano, La Tartaruga, 1991.

¹² ULIVIERI, Simonetta: *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

¹³ ZARRI, Gabriella: *La memoria di lei. Storia delle donne, storia di genere*, Torino, SEI, 1996.

¹⁴ LONZI, Carla: *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale e altri scritti*, Scritti di Rivolta Femminile, 1, 2, 3, Milano, 1974.

mondo femminile, come pure di valorizzazione e consolidamento delle istanze di genere¹⁵, si afferma il tema della «maestria» femminile, ovvero la possibilità e la capacità da parte delle donne adulte, madri e maestre, di trasmettere alle bambine e alle donne delle nuove generazioni modelli diversi di insegnanti, in cui trova espressione la «pedagogia della differenza». La madre esce così da un ruolo meramente biologico, sacrale ma velato e nascosto e diventa anche apertamente, pubblicamente madre intellettuale e riafferma il suo diritto alla formazione delle figlie: Minerva non nasce più dalla mente di Giove, ma da quella di Giunone. Le autrici che si riconoscono in questo nuovo modello formativo al femminile, in particolare il Gruppo che si raccoglie a Verona sotto il nome di Diotima (da Luisa Muraro a Anna Maria Piusi) sottolineano come il pensiero occidentale, in particolare la riflessione filosofica, si sia fondata sulla assolutizzazione del maschile e sulla negazione del femminile, omettendo tutto l'ambito della differenza di genere nelle sue diverse specificità. Nel campo dell'educazione e delle teorie pedagogiche questo paradigma *ad excludendum* ha costituito le norme, le condotte, le regole, riferite solo al modello maschile. In altre parole, l'identità umana era tratteggiata come identità dell'individuo maschio-bianco-occidentale. Bambine e donne fanno parte di un mondo *altro*, a parte, considerato debole, inferiore, complementare e di cui si taceva il grande valore simbolico e reale del dare la vita, di mettere al mondo, della dea Lucina, che dà alla luce, della grande madre (Rangoni, 2005; Muraro, n.ed., 2006).

Alla scuola, ad un fare scuola, ancorato a valori neutri, ma in realtà arroccata al simbolico maschile (gli dei, gli eroi, i santi, i navigatori, i poeti, ecc. ecc.) si rimprovera di togliere significazione e espressione identitaria alle bambine, escluse dal simbolico intellettuale e rimandate al simbolico biologico. Le bambine infatti, scrive Gabriella Seveso, «non si sentono mai nominare, perse in un linguaggio che privilegia il maschile e l'erige a neutro universale e in un sistema di genealogie che occultano il femminile»¹⁶. La «pedagogia della differenza» sottolinea la necessità di arrivare ad uso del linguaggio che metta in discussione le strutture gerarchizzate dei generi, e ipotizza l'impiego didattico di un linguaggio sessuato, dove il maschile non riassuma più in sé il femminile. Si torna con insistenza a ricordare che, per cambiare le regole del gioco, occorre valorizzare all'interno delle istituzioni formative, le potenzialità espressive delle bambine, spesso poco sollecitate dalle insegnanti ad un uso pubblico della parola. Nella didattica alcuni gruppi di insegnanti più radicali propongono «un trattamento educativo almeno in parte differenziato per le femmine», nel tentativo di valorizzarne, mediante dei momenti di separatezza, le specifiche caratteristiche, i valori tipici della soggettività femminile, dagli stili cognitivi a quelli affettivo-relazionali¹⁷. Questa proposta di «un insegnamento separato», individualizzato quasi per adolescenti e ragazze, trovava allora una sua forte giustificazione, nella storica estromissione delle giovani donne dalla *parola* significante (dalla famiglia alla scuola), e nella volontà di voler favorire un primo *imprinting* dialogico più facile, proprio perché svolto fra donne, ovvero

¹⁵ BUSONI, Mila: *Genere, sesso, cultura: uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci, 2000.

¹⁶ SEVESO, Gabriella: *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, op. cit., p. 118; SKITTECATE L. A.: *I silenzi di Giocasta. Riconoscersi donna*, trad. it., Milano, Xenia, 1996.

¹⁷ PIUSI, Anna Maria (a cura di): *Educare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, p. 18.

fra uguali. Si trattava di mettere in discussione anche con questa proposta una realtà formativa pensata sovente come neutra, indistinta rispetto al genere. E si trattava di sottolineare il fatto che soltanto una donna è in grado di comunicare il sentimento di gioia, di ricchezza che rappresenta l'appartenere al genere femminile, insegnando alle proprie simili la forza e la necessità di un pensiero autonomo in una relazione formativa fra donne, in cui l'autorità femminile simbolica e reale si fa mediatrice del rapporto tra le più giovani e il mondo, esaltando il loro desiderio di autenticità.

Al momento la proposta ha avuto un qualche seguito nella scuola secondaria, dove diverse insegnanti hanno avviato esperienze pedagogico-didattiche nuove, a partire dalla differenza di genere, quale valore fondativo della costituzione identitaria dei propri allievi ed allieve; sono stati elaborati progetti e percorsi formativi su: genere e salute; genere educazione; genere e orientamento; genere e disagio, ecc. ecc. Tuttavia questa proposta è stata anche messa in discussione sia perché vi si vedevano, a torto o a ragione, elementi di criticità, fino ad ipotizzare il plagio da parte delle persone più adulte rispetto alle più giovani in formazione; ma soprattutto non si è realizzata per la rigidità dei tempi di insegnamento e della struttura classe, soggetta a logiche burocratiche e centralizzate. Di più facile organizzazione sono state forme seminari di attività svolte all'università sul pensiero e sulle pratiche «della differenza», proprio per la strutturazione e l'autonomia degli studi universitari, di per sé più adatti a recepire e accogliere attività di formazione e di autoformazione. Certamente dalla «pedagogia della differenza» ricaviamo il messaggio forte che le donne adulte non debbano essere più complici nell'additare alle giovani donne modelli di subalternità, ma che al contrario debbano impegnarsi in prima persona affinché l'educazione delle nuove generazioni di donne non vada a più coincidere con un destino di silenzio e di svalorizzazione.

3. Educare alla valorizzazione della differenza di genere. Pari Opportunità a scuola

Sul piano normativo e istituzionale del sistema formativo italiano, non vi sono discriminazioni apparenti, non esiste una mappa che indichi un percorso di studi in rosa e uno in azzurro che possa diversificare obbligatoriamente interessi e aspirazioni delle ragazze e dei ragazzi; tuttavia sono le ragazze stesse, influenzate ancora da una mentalità tradizionale a prediligere determinati canali formativi femminilizzati, autoescludendosi da percorsi con sbocchi di maggior prestigio e successo.

La problematica posta dalla scolarizzazione femminile oggi, — nota Giovanna Campani — mentre antiche ineguaglianze permangono, altre scompaiono e nuove ineguaglianze si delineano, è generale a molti paesi e situazioni, in Europa e non solo in Europa. Ma, pur prevalendo le tendenze e i problemi comuni, constatiamo notevoli differenze, dovute alla specificità dei contesti culturali e socio-economici, per esempio nell'accesso delle donne agli studi scientifici e tecnici, o nei livelli di femminilizzazione dell'insegnamento. Queste differenze, pur nell'ambito di tendenze comuni, rendono dubbie spiegazioni troppo generalizzanti per fenomeni estremamente complessi: non soltanto i riferimenti a una presunta «natura femminile», ma anche l'attribuzione delle cause della segregazione formativa ad un solo fattore, sia

esso culturale o sociale, politico o economico. La parità formale, giuridica, l'intervento volontaristico, non fanno l'economia delle trasformazioni sociali¹⁸.

Il fenomeno della «(auto)segregazione formativa» deriva dunque da un complesso intreccio di fattori socio-economici e culturali, ma anche dalle mentalità e dal permanere di stereotipi nei modelli educativi a livello più o meno esplicito. Il fenomeno dell'autolimitazione nelle opzioni scolastiche lo troviamo in primo luogo nella scelta degli studi superiori, dove le ragazze sono preponderanti nei licei socio-pedagogici e linguistici, e dove costituiscono i due terzi dell'utenza negli Istituti d'Arte e nei Licei Classici, mentre sono la metà dei frequentanti nei Licei Scientifici e nei diversi Istituti Professionali; solo negli Istituti Tecnici rappresentano poco più di un terzo degli iscritti.

A partire da queste «scelte» così diversificate si è cercato di dare nella scuola media dei diversi indirizzi di scelta scolastica, promuovendo alcuni moduli didattici di rafforzamento, rivolti alle ragazze, su temi inerenti la tecnica e la scienza, allo scopo di incentivare la frequenza di scuole (soprattutto quelle tecnico-scientifiche) a bassa presenza femminile. Questo tipo di intervento è stato integrato da altre proposte, quali l'orientamento formativo attento ai diversi bisogni di ragazzi e ragazze, la progettazione di moduli didattici sperimentali e integrativi per i diplomati «deboli», in collegamento con la formazione professionale e l'extrascuola¹⁹.

Gli indirizzi formativi più femminilizzati si dirigono sostanzialmente a segmenti del mercato deboli o professionalmente «valorizzati»: tale scelta può essere dettata da reali desideri e propensioni espressi dalla giovane studentessa, è necessario perciò un intervento di valorizzazione di tali aree e campi professionali tipicamente con forti presenze femminili. Importante è anche sottolineare che a soli quattordici anni si pone l'adolescente, maschio o femmina che sia, davanti a una scelta importante, quella della scuola media superiore, inserita in un iter scolastico rigido, che consente con difficoltà modifiche del percorso²⁰. Quante ragazzine hanno sognato di fare il marinaio, o il pilota di aerei, o l'archeologo, o l'astronauta e poi hanno accantonato questi desideri, perché «realizzabile solo dai maschi». Si tratta, quindi, di far emergere — come annotano alcune studiose — anche la loro aggressività, intesa in senso costruttivo, come un salire nella vita verso le mete che sentono più belle, più intimamente soddisfacenti per loro. Altrimenti questa aggressività tornerà a rivolgersi contro loro stesse, a farle cadere nella passività della recriminazione, in quella forma di aggressività indiretta che impedisce l'espressione di loro risorse interiori e turba profondamente i rapporti con le loro simili e con gli uomini²¹.

¹⁸ CAMPANI, Giovanna: «Donne a scuola in Europa», in ULIVIERI, Simonetta (a cura di): *Educazione e ruolo femminile*, op. cit.

¹⁹ BIAGIOLI, Raffaella: *L'orientamento formativo*, Pisa, ETS, 2004.

²⁰ ERLICHER, V. Luisella e MAPELLI, Barbara: *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, Milano, La Tartaruga, 1991.

²¹ ERLICHER, V. Luisella e MAPELLI, Barbara: *I modelli e le virtù. I percorsi di crescita delle adolescenti*, Milano, Guerini, 1994; MAPELLI, Barbara: *Desideri e immagini di futuro. Una ricerca sui bisogni femminili di orientamento*, Milano, Franco Angeli, 1994; PAPPALARDO, Maria Antonietta e CHIAPPI, Fiorella (a cura di): *Laboratorio pari opportunità*, Milano, Angeli, 1994, p. 241; BARDUCCI, Maria Cristina: *Il velo e il coltello. L'aggressività femminile tra cura e cultura*, Milano, La biblioteca di Vivarium, 2006.

Da ricerche compiute sulle adolescenti da Tilde Giani Gallino in anni diversi risulta che dal 1977 al 2000 è molto mutata la rappresentazione di sé delle ragazze. Mentre prima non si vedevano mai prese dal gioco o impegnate nello studio, mentre si raffiguravano intente a rendersi utili agli altri componenti della famiglia e quindi intente a ruoli domestici e di accudimento, le ragazze di oggi si rappresentano «mentre giocano anch'esse con la playstation, mentre studiano, ascoltano musica, escono con i loro amici, fanno sport, la pallavolo, la pallacanestro, fanno gare di nuoto in piscina, corrono con i pattini a rotelle, vanno a scuola di danza, passeggiano in città»²². Ci sembra dunque di assistere ad un'inversione di tendenza nell'uso del tempo libero. Muta notevolmente, prima che nella scuola, in famiglia e nella relazione tra coetanei la costruzione sociale del femminile e del maschile (Cipollone, a cura di, 1991; Piccone Stella, Saraceno, 1996).

Il medesimo meccanismo non sembra manifestarsi nella scelta della facoltà universitaria: infatti le donne scelgono spesso in questo tipo di studi di frequentare corsi di laurea tipicamente «femminili», come quelli appartenenti al gruppo letterario, anche se c'è la novità degli indirizzi di «cura», sia psicologico che medico, mentre i maschi concentrano la loro presenza in aree che tradizionalmente vengono ritenute a loro più affini, prima tra tutte ingegneria, seguita da giurisprudenza. Nota in proposito Matilde Callari Galli:

Mi sembra interessante notare che nelle scienze umane si vada affermando un nuovo modo di interpretare la differenza seguendo l'ipotesi in base alla quale sulla diversità dei due sessi si sarebbe innestata una gerarchia di valori che ha assunto il comportamento, le motivazioni, l'organizzazione propri della nostra società del sesso maschile; e di converso ma in modo speculare avrebbe assunto il comportamento, le motivazioni, l'organizzazione propri nella nostra società del sesso femminile, come una incapacità, una mancanza, un fallimento rispetto a questa normalità maschile²³.

Quindi le donne si vengono a definire soprattutto in base alla propria capacità di prendersi cura delle cose e delle persone: ma queste capacità nel mondo sociale e nella costruzione della identità individuale sono svalutate, o sottaciute²⁴. E' necessario chiarire, anche in tal caso, se la causa del percorso intrapreso sia una libera scelta o se essa sia compiuta sotto la pressione esercitata dallo stereotipo, questo anche per programmare un intervento orientativo nella scuola media superiore. Comunque, pur manifestandosi tali fenomeni autosegregativi dettati da convenzioni tradizionali, sono da tener presenti i dati positivi di iscrizione e frequenza delle ragazze ai vari corsi di laurea. Già nel 1991, il numero di giovani donne iscritte e in corso superava quello dei colleghi maschi, e se negli anni Sessanta nelle aule universitarie si potevano incontrare, ogni dieci ragazzi, quattro ragazze, e agli inizi del Duemila se ne possono incontrare, almeno dieci su dieci.

Questo nuovo fenomeno di visibilità femminile in ambito universitario, tuttavia, deve venire quotidianamente accettato e vissuto da uomini e donne, accompagnandosi a una maggiore diversificazione di scelte formative; è quindi necessario

²² GIANI GALLINO, Tilde: *Famiglie 2000*, Torino, Einaudi, 2000, p. 14.

²³ CALLARI GALLI, Matilde: «Il contributo dell'antropologia ai temi della differenza sessuale e delle pari opportunità», *La cultura della parità nella scuola*, in *Continuità e Scuola*, n.º 4 (1992).

²⁴ MAPELLI, Barbara: «Cura e educazione», in DEMETRIO, Duccio *et al.*: *Il libro della cura di sé degli altri del mondo*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1999.

un intervento nella scuola dell'obbligo, cominciando dalla scuola elementare, che dovrebbe *educare alla valorizzazione della differenza*, intesa quest'ultima come risorsa e non come difetto, o deformazione, o indice di inferiorità. Attraverso di essa le identità, comprensive di desideri, aspettative, capacità e potenzialità, dovrebbero essere accettate, sviluppate ed espresse. In questa direzione si è sviluppato anche il Piano Nazionale per le Pari Opportunità programmato per la scuola elementare, in cui si sollecitavano i docenti a valorizzare la diversità; ciò non implica separazione, antagonismo o inferiorità, ma interazione, reciprocità e stima del proprio ed altrui essere identitario. Tali obiettivi possono essere realizzati attraverso il gioco, il lavoro manuale e intellettuale, che rappresentano gli strumenti maggiormente utilizzati dai bambini e dalle bambine in tale grado di scuola. Lo stesso programma di P.O., promosso nella scuola media inferiore, si individua soprattutto nella pratica dell'educazione tecnica, rivolta a ragazzi e ragazze insieme: ciò pone la possibilità di una riflessione critica sul rapporto tra donne, tecnica e scienza, con l'obiettivo di restringere sempre più i fenomeni segregativi in campo formativo. Si tratta di favorire la promozione di percorsi didattici, per compiere una riflessione critica sui ruoli maschili e femminili indirizzati ai due sessi nel corso dell'insegnamento e sui modelli culturali esistenti, spesso reificati dai libri di testo²⁵.

La promozione di una politica delle P. O. all'interno della scuola, al fine di abbattere le forme segregative e autosegregative, potrebbe essere ritenuta fine a se stessa, circoscritta all'«oasi scolastica» se l'ambiente esterno presenterà nuovamente forti ostacoli di tipo discriminatorio²⁶. Le ragazze che intendono frequentare un percorso di studi nuovo o considerato «maschile», incontrano dopo aver conseguito il diploma dei muri discriminatori formalizzati nella società attraverso l'esclusione dal lavoro. Coinvolgere la scuola in attività di P.O. è fondamentale, ma è necessario, come in parte viene fatto, intervenire in tutti gli altri settori continuando per la strada tracciata dalla politica delle P.O. anche attraverso l'orientamento e il sostegno in vista dell'ingresso nel mondo del lavoro.

I genitori indirizzano la scelta scolastica delle figlie, avviandole verso scelte umanistiche e letterarie, perché vedono nell'insegnamento e nella scuola un luogo di lavoro con minore competitività, con orari settimanali brevi e quasi del tutto posti nella fascia antimeridiana, dove le presenze maschili sono sempre più ridotte e dunque potenzialmente meno pericolose di altri ambienti di lavoro, dove il rapporto con allievi e allieve ripropone un rapporto del privato, materno, «naturale» della donna, insomma femminile in senso più tradizionale.

Questa convinzione, tipica dei ceti medi, attraversa tutti gli anni Cinquanta e Sessanta e nonostante la frattura creata nel costume e nel rapporto tra i sessi dal Sessantotto, rimane ancor oggi presente nelle aree più decentrate e meno emancipate del paese. La divisione sociale del lavoro all'interno della famiglia nucleare²⁷ ha sulla composizione in maggioranza femminile del corpo insegnante conseguenze

²⁵ Cfr. BOLOGNARI, Velleda (a cura di): *La scuola e le Pari Opportunità*, Messina, Samperi, 1991; PAPPALARDO, Maria Antonietta e CHIAPPI, Fiorella (a cura di): *Laboratorio pari opportunità*, op. cit.

²⁶ Cfr. ALTIERI, Giovanna; FARINELLI, Fiorella e MEGHNAGI, Saul (dirs.): *La cultura delle pari opportunità: le donne nella storia, nel lavoro, nella società*, Roma, Ediesse, 1993.

²⁷ BALBO, Laura (a cura di): *Tempi di vita Studi e proposte per cambiarli*, Milano, Feltrinelli, 1992; PIAZZA, M. (a cura di): *Donne in transizione*, Milano, Angeli, 1992.

notevoli: la cura della casa e dei figli distoglie più le donne degli uomini, tendenzialmente, dall'interesse professionale (e sindacale e politico) per il lavoro scolastico; nella stessa direzione agisce pure il possibile anche se non frequente carattere aggiuntivo del reddito della moglie rispetto a quello del marito, soprattutto nelle famiglie della media borghesia²⁸.

Del resto la progressiva femminilizzazione dei diversi gradi della scuola, dalla primaria che aveva sempre visto un'alta presenza di maestre elementari, alla forte componente femminile tra i professori della scuola media inferiore e gradualmente anche in quella superiore, finisce per togliere prestigio sociale ad una professione già fortemente penalizzata a livello economico e messa in crisi sul piano dell'identità professionale e della formazione ricevuta dal movimento studentesco, che durante tutti gli anni Settanta, a ondate successive, mette in discussione la scuola «di classe» e accusa i docenti di favorire, con il sistema di selezione che utilizza, la classe dirigente la quale tende a riprodursi e ad autopertuarsi²⁹.

La presenza della donna nella scuola e nell'insegnamento è legata strettamente alla sempre più scarsa considerazione sociale del ruolo docente. Infatti è sempre stata minore ai livelli dell'istruzione superiore, quando la scuola secondaria era aperta ad un'*élite* di giovani e aveva il compito di formare la classe dirigente: è andata invece aumentando proprio ai livelli superiori negli anni Settanta, Ottanta, in coincidenza con la scolarizzazione di massa e il conseguente giudizio sociale di dequalificazione di tutto il settore scolastico. Non va dimenticato inoltre che la presenza delle donne insegnanti era per certi aspetti rassicurante per il gruppo di potere moderato al governo: offrivano maggiori garanzie di adeguamento ai valori della classe dirigente, del resto esse accettavano passivamente nella scuola la trasposizione della divisione dei ruoli, così come la società l'aveva codificata e gerarchizzata nel tempo.

Occorre dunque verificare in quale misura le donne insegnanti di fronte alle esigenze, alle analisi, alle proposte espresse dai movimenti femminili dei partiti prima e dal movimento femminista dopo, siano state capaci di mettersi in discussione nella scuola stessa come portatrici di valori dati, e spesso obsoleti, come trasmettitori e ripetitori di una cultura elaborata da altri, formatrici di bambine e giovani donne secondo i parametri culturali e di costume elaborati dal sapere-potere secolare del patriarcato³⁰.

²⁸ DE LEO, Mimma e TARICONE, Fiorenza: *Le donne in Italia. Educazione/istruzione*, Napoli, Liguori, 1995; ULIVIERI, Simonetta (a cura di): *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.

²⁹ SARRACINO, Vincenzo e STROLLO, Maria Rosaria (a cura di): *Ripensare la formazione*, Napoli, Liguori, 2000.

³⁰ CIPOLLONE, Laura (a cura di): *Bambine e donne in educazione*, Milano, Angeli, 1991; IORI, Vanna: *Eloisa e la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Milano, Angeli, 1994; ULIVIERI, Simonetta: «Per una formazione al femminile», in CAMBI, F. ed OREFICE, P. (a cura di): *Il processo formativo tra storia e prassi*, Napoli, Liguori, 1997.