

**ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITA' DI BOLOGNA**

---

SCUOLA DI LINGUE, LETTERATURE, INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE

Corso di Laurea in Letterature Moderne, Comparate e Postcoloniali

Curriculum GEMMA (Master's Degree in Women's and Gender Studies)

**TITOLO DELLA TESI**

**EDUCAZIONE ED EMANCIPAZIONE.  
STEREOTIPI E MODELLI DI GENERE NELLE  
ISTITUZIONI SCOLASTICHE:  
IL CASO ITALIANO**

**Relatore**

Prof.ssa Gilberta Golinelli

**Correlatore**

Prof.ssa Elena Musiani

Prof.ssa Domitilla Olivieri

**Presentata da**

Valeria Squillacioti

**Sessione: III**

**Anno accademico: 2015/2016**







## ***RINGRAZIAMENTI***

Desidero ricordare tutti e tutte coloro che mi hanno aiutata nella stesura di questa tesi con suggerimenti, critiche ed osservazioni: a loro va la mia gratitudine, ma desidero precisare che ogni errore o imprecisione è pienamente sotto la mia responsabilità.

Ringrazio anzitutto la Professoressa Gilberta Golinelli, relatrice di questa tesi, per la grande disponibilità e cortesia dimostratemi, per avermi sapientemente guidata ed indirizzata, per il tempo dedicatomi e per l'aiuto fornitomi durante tutto il periodo di stesura.

Ringrazio la Professoressa Elena Musiani che, in veste di correlatrice, mi ha aiutata mettendo a disposizione le sue conoscenze, dedicandomi tempo ed attenzione e consigliandomi prontamente.

Un grazie va anche alla Professoressa Domitilla Olivieri che, in veste di seconda correlatrice presso l'Università di Utrecht, nonostante la distanza si è resa disponibile ed ha appoggiato il mio lavoro di tesi dimostrandomi la sua fiducia.

I miei ringraziamenti più sinceri vanno anche alla Dottoressa Cristina Gamberi che mi ha ampiamente seguita, supportata ed aiutata nella stesura della tesi consigliandomi, indirizzandomi ed incoraggiandomi nel corso di questi mesi e rivelandosi una preziosa fonte di ispirazione data la sua esperienza nelle aree di studio di mio interesse.

Ringrazio ancora i miei genitori e le mie due sorelle, figure estremamente presenti nella mia vita, che nel corso di questi mesi mi hanno ascoltata e consigliata, mi sono stati vicini incoraggiandomi e supportandomi nei momenti di bisogno, dimostrandomi tutto il loro affetto.

Vorrei ringraziare inoltre le amiche che mi sono state vicine, che mi hanno ascoltata, sostenuta e incoraggiata nei momenti di sconforto e che hanno rallegrato il trascorrere di questi mesi, non sempre facili, densi di lavoro e di studio. Assieme a loro ringrazio anche chi non è stato sempre presente e in ascolto ma che ha comunque, nel bene e nel male, rappresentato un punto di riferimento importante, spronandomi a trovare la forza per proseguire e portare a termine questo percorso.

A tutti voi dico immensamente Grazie!



# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	p. 1
<b>CAPITOLO I: QUALE EDUCAZIONE PER LE DONNE?</b> .....	p. 9
1.1 VOCI PROTOFEMMINISTE NELLA PRIMA ETA' MODERNA: DE PIZAN, MAKIN, VAN SCHURMAN.....	p. 15
1.2 PRIME RIFLESSIONI E CONTRIBUTI AL PENSIERO DELLE DONNE TRA SEI E SETTECENTO: LA PROPOSTA EDUCATIVA DI MARY ASTELL E LE RIVENDICAZIONI SOCIALI DI MARY WOLLSTONECRAFT.....	p. 19
1.3 LA NASCITA DEL MOVIMENTO FEMMINISTA: CENNI STORICI E RIVENDICAZIONI POLITICHE.....	p. 29
1.4 A CAVALLO TRA LE DUE GUERRE: VIRGINIA WOOLF ED IL SUO INVITO ALLA CULTURA.....	p. 34
1.5 IL PRIMO FEMMINISMO DURANTE E DOPO LA PRIMA GUERRA MONDIALE.....	p. 38
1.6 DI FRONTE AD UN' "ALTRA" GUERRA: LE DONNE A SOSTEGNO DELLA PATRIA E L'OTTENIMENTO DEL DIRITTO DI VOTO.....	p. 40
1.7 LA COSTRUZIONE SOCIALE DELL'ESSER DONNA: SIMON DE BEAUVOIR E L'EDUCAZIONE FEMMINILE.....	p. 42
1.8 LA SECONDA ONDATA FEMMINISTA: ALTRI TEMPI... ALTRI TEMI.....	p. 45
1.9 GLI STUDI DELLE DONNE E LA CRITICA FEMMINISTA.....	p. 48
1.10 NUOVE STRATEGIE DI LETTURA: CANONE, RE-VISIONE E <i>RESISTING READING</i> .....	p. 50
1.11 I RISVOLTI DI FINE NOVECENTO.....	p. 60
<b>CAPITOLO II: GLI STUDI DELLE DONNE NEL CONTESTO ITALIANO</b> .....	p. 65

2.1 DA UN SECOLO ALL'ALTRO: LE RAGAZZE ENTRANO A SCUOLA TRA CONTRADDIZIONI E AMBIGUITA' .....	p. 68
2.2 LA FASCISTIZZAZIONE DELLA SOCIETA' ITALIANA E LA RIFORMA GENTILE .....	p. 73
2.3 ANNI '60/'70 MUTAMENTI ECONOMICI E SOCIALI E IL SECONDO EMMINISMO.....	p. 77
2.4 "BAMBINE SI DIVENTA": CRITICA DEI MODELLI EDUCATIVI E NASCITA DELLA PEDAGOGIA E DELL'EDUCAZIONE DI GENERE.....	p. 85
2.5 IL FEMMINISMO DEGLI ANNI '80: I "SAPERI E I LUOGHI DELLE DONNE" E IL "PENSIERO DELLA DIFFERENZA SESSUALE".....	p. 91
2.6 <i>WOMEN'S</i> E <i>GENDER STUDIES</i> : LA LUNGA STRADA PER L'ISTITUZIONALIZZAZIONE NELLE UNIVERSITA' ITALIANE.....	p. 96

## **CAPITOLO III: L'EDUCAZIONE DI GENERE NEI**

### **CONTESTI EDUCATIVI.....p. 111**

3.1 IL GENERE COME <i>PERFORMANCE</i> SOCIALE.....	p. 112
3.2 L'IMPORTANZA DEL GENERE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA.....	p. 118
3.3 IL CASO STUDIO: <i>FOUCS GROUP</i> SU MODELLI E METODOLOGIE DI GENERE NELLA SCUOLA SECONDARIA ITALIANA.....	p. 128

### **CONCLUSIONE.....p. 145**

### **BIBLIOGRAFIA.....p. 147**





# INTRODUZIONE

Il presente lavoro offre una panoramica sul tema dell'educazione, intesa come momento estremamente importante per il pieno raggiungimento di una società democratica in cui a tutti gli individui sono offerte le medesime opportunità di realizzazione personale e professionale. Il tipo di educazione preso in considerazione e appoggiato in questo lavoro di tesi pone l'attenzione sulla dimensione di genere ritenendola un fattore fondamentale dell'identità degli individui. Gli studi condotti nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento affermano che sin dalle prime fasi di crescita i processi di formazione identitaria degli individui in relazione al genere sono fortemente influenzati dagli stimoli provenienti dal mondo esterno. Per gli individui in crescita i modelli sperimentati attraverso l'osservazione delle relazioni, dei ruoli e delle gerarchie di genere vigenti tra gli adulti vengono introiettati divenendo modelli primari di identità e di comportamento. Quei modelli a cui l'individuo inconsciamente attinge nel processo di formazione del Sé, nelle relazioni con l'Altro, e nelle relazioni e interazioni con l'altro sesso. Particolarmente influenti risultano inoltre i segnali di lode, di gratificazione e di ammonizione, così come i rimproveri e le aspettative che gli adulti significativi mostrano nei confronti degli "atteggiamenti di genere" assunti dagli individui in fase di crescita. Questi segnali mandati dagli adulti di riferimento acquistano carattere prescrittivo e influenzano ciò che gli individui in crescita percepiscono come non-/legittimo in base alla loro appartenenza di genere. I criteri per il riconoscimento o la disapprovazione delle *performance* di genere si rifanno all' "ordine di genere" dominante che nelle società occidentali è di tipo patriarcale, ossia dove la figura maschile è in una posizione di maggior potere e legittimità rispetto a quella femminile. Nell'ambito degli Studi di Genere è stato ampiamente dibattuto come le immagini e le rappresentazioni legate al maschile e al femminile prescritte dall'ordine di genere vigente nelle nostre società siano fortemente stereotipate. Gli stereotipi di genere predominanti, ereditati dalla cultura patriarcale, vedono la donna legata principalmente alla sfera privata, nel ruolo di moglie e madre e dedita alle attività di crescita dei figli e cura del tetto coniugale. L'uomo è invece associato alla dimensione pubblica, attivo nel mondo del lavoro, della cultura e delle relazioni

sociali e padrone delle facoltà razionali. Le modalità comportamentali attese dalle donne si fondano su atteggiamenti accondiscendenti di docilità, remissività, ubbidienza e compostezza, diversamente da quanto è richiesto all'uomo da cui ci si aspetta atteggiamenti di sicurezza, autorevolezza, dinamicità ed intraprendenza. Quando si passa all'ambito educativo i valori, i modelli, gli atteggiamenti e le modalità con cui l'immaginario sociale identificata uomo e donna vengono spesso acriticamente trasmessi, riprodotti e sollecitati negli individui in crescita che, adeguandosi a questi stimoli e sollecitazioni provenienti dal mondo esterno, si conformano alle identità e ai modelli di genere dominanti. Ne consegue che le caratteristiche psicologiche, comportamentali e attitudinali comunemente associate all'uomo e alla donna anziché essere aspetti "naturalisti" derivanti dalla differenza biologica dei due sessi si rivelano essere piuttosto modalità acquisite durante il processo di apprendimento e socializzazione.

Alla luce delle influenze e dei condizionamenti di genere messi in atto durante il periodo di formazione identitaria dalle più importanti agenzie di socializzazione (famiglia, istituzioni educative e gruppo dei pari) nel corso degli anni Settanta la riflessione pedagogica ha rivolto l'attenzione alla natura dei modelli di genere veicolati all'interno delle istituzioni scolastiche pianificando percorsi educativi *ad hoc* per sensibilizzare sulle questioni di genere e de-costruire i dei modelli di genere dominanti.

Premesso ciò, il presente lavoro intende offrire una visione d'insieme su quali siano gli stereotipi ed i modelli dominanti di genere che, spesso inconsapevolmente, condizionano le vite degli individui nei loro percorsi di vita personale e professionale. Prendendo coscienza delle origini storico-filosofiche e della natura socio-culturale dei modelli di genere dominanti nelle nostre società, il presente lavoro si prefigge lo scopo di mostrare come l'idea di "femminile" e "maschile" siano costruzioni puramente sociali derivanti dalle modalità con cui uomo e donna sono storicamente entrati in relazione, che hanno generato asimmetrie di potere e disparità di opportunità. L'analisi critica delle disparità di potere e dell'asimmetria che investe le relazioni tra i due generi è divenuta oggetto di indagine degli Studi di Genere sorti negli anni Settanta, dapprima in area angloamericana, in seguito alle rivendicazioni femministe e alle riflessioni di teoriche e studiose. Queste ultime hanno dato vita alla cultura e ai "saperi delle donne", ossia a teorie, interpretazioni e concettualizzazioni delle disuguaglianze esistenti tra uomo e donna che, nel corso dei quarant'anni a seguire, hanno investito tutte le branche disciplinari minando alla base dei presupposti epistemologici e dei paradigmi scientifici della cultura patriarcale e del sapere occidentale. Le donne, sino ad

allora escluse dal mondo della cultura e del sapere ufficiale, rivendicano la propria storia, le proprie esperienze e le proprie modalità di conoscere e elaborare il sapere. Inoltre, dagli anni '60/70 in poi, grazie alle trasformazioni socio-economiche, politiche e culturali avviate in tutta Europa nel secondo dopoguerra, le donne si affermano come soggetti sociali in ascesa nel mondo della politica, della cultura e dell'economia innescando significativi processi di emancipazione nella struttura e nell'organizzazione del tessuto sociale. Diventano i nuovi soggetti dell'educazione e dell'istruzione formale, entrano nel mondo del lavoro retribuito, acquistano cittadinanza politica, diventando in breve tempo veri agenti del cambiamento sociale che i processi di "modernizzazione" avevano già messo in atto. Guardando all'Italia, di fatto all'inizio degli anni 2000 le donne occupano una posizione sociale del tutto inimmaginabile solo quarant'anni prima, rivestendo per esempio ruoli professionali un tempo vietati alle donne e completando con ottimi voti i percorsi di studio scelti fino ad ottenere importanti titoli accademici. Tuttavia, nonostante gli enormi progressi fatti e le conquiste ottenute dalle donne nel mondo del vivere sociale, le ricerche sociologiche mostrano che le discriminazioni di genere nel mondo del lavoro sono ancora numerose e costanti.

Alla luce di ciò sembra plausibile ritenere che adottando un atteggiamento critico e stimolando la presa di coscienza sugli stereotipi di genere e sui rapporti di potere tra uomo e donna le stesse agenzie di socializzazione (e in particolare la scuola) possano innescare negli individui in fase di crescita condizionamenti e influenze contrarie, ossia volte a destabilizzare e de-costruire i modelli dominanti riconoscendoli come stereotipati. Questa prospettiva è adottata e proposta all'interno degli studi di "pedagogia di genere" e dalle metodologie proposte dell'"educazione al genere". L'"educazione di genere" come disciplina si pone come possibile pratica educativa che attraverso la revisione dei *curricula* ed il ripensamento del ruolo dei docenti in un'ottica di genere mira a de-costruire i modelli e gli stereotipi dominanti di genere mostrandone la natura storica, sociale e culturale e ad incoraggiare gli individui in fase di crescita alla sperimentazione di forme identitarie di genere libere e non stereotipate.

Il presente lavoro è suddiviso in tre capitoli:

-Nel primo vengono indagate le origini filosofiche del cosiddetto "*sex-gender system*", ossia il sistema binario di genere vigente nella cultura occidentale nel quale valori, riferimenti simbolici e ruoli sociali associati ai due generi vanno a costituirsi in coppie di opposti asimmetriche e in cui l'uomo occupa una posizione privilegiata. L'interpretazione di uomo e

donna che ne deriva vede la prima trovarsi “naturalmente” in uno stato di inferiorità intellettuale, di subordinazione sociale e di dipendenza affettiva mentre il secondo visto come soggetto autorevole, nel pieno delle sue facoltà razionali ed intellettive e capace di autodeterminarsi. In funzione di questa concezione patriarcale dei due generi i ruoli e le funzioni sociali dell’uomo e della donna sono stati disegualmente suddivisi destinando alla donna l’ambito del privato di cura della sfera domestica e familiare e riservando all’uomo la dimensione pubblica della politica, della cultura, del lavoro e delle relazioni sociali. Secoli e secoli di storia basata su queste rappresentazioni e gerarchie di genere hanno impedito alle donne di istruirsi, di accedere al mondo del lavoro e guadagnare così indipendenza economica, di partecipare alla vita politica e di scegliere il proprio destino indipendentemente dal loro esser donne. Il primo capitolo recupera in questo senso una genealogia al femminile di donne intellettuali che sin dal ‘400 affermano e rivendicano l’importanza dell’educazione e dell’istruzione come strumento di emancipazione dallo stato di subalternità ed ignoranza cui erano da secoli costrette le donne. Le proposte educative, ad esempio, di Christin de Pizan, Mary Astell, Mary Wollstonecraft, Virginia Woolf illuminano particolarmente la rilevanza dell’aspetto educativo in un progetto di affrancamento della donna dalle catene dell’ignoranza e di dipendenza dall’uomo, principali cause dello stato di inferiorità in cui versa la donna. Seppur isolate le voci di queste donne hanno avuto eco ispirando le donne che tra Otto e Novecento si mobilitano pubblicamente dando vita al primo movimento femminista che rivendica per la donna gli stessi diritti di cui godono gli uomini a livello politico, sociale e giuridico. Alle prime conquiste ottenute grazie alle pressioni del movimento egualitario di emancipazione della donna segue un lungo periodo di stasi per il movimento dovuto allo scoppio dei due conflitti mondiali che sconvolgono tutta l’Europa coinvolgendo da vicino anche la popolazione civile. Le donne divengono protagoniste del fronte interno non solo come volontarie, svolgendo attività di assistenza, supporto alle famiglie, prestando soccorso ai soldati feriti, ma sono chiamate a ricoprire i posti di lavoro lasciati vuoti dagli uomini partiti in guerra. Per la prima volta entrano nelle fabbriche, nei campi, negli uffici, nei trasporti pubblici ricoprendo ruoli e mansioni che fino ad allora erano considerati esclusivamente maschili. Ma l’esperienza delle due guerre non conduce immediatamente le donne ad ottenere i diritti sperati. É solo con la comparsa del secondo movimento femminista degli anni Settanta del Novecento dove le donne compaiono sulla scena pubblica rivendicando soggettività politica autonoma che ottengono importanti conquiste giuridiche e legislative. L’ultima parte del capitolo prende in considerazione le modalità di produzione, organizzazione e trasmissione del sapere che nel frattempo le donne stavano elaborando.

Nascono i *Women's Studies* che riflettono criticamente sulla condizione di esclusione della donna dalla storia e dal mondo della cultura, indagano la natura degli stereotipi di genere e dei rapporti di potere tra uomo e donna. Gli anni Settanta del Novecento vedono anche la comparsa di una critica letteraria femminista che opera una critica radicale del sapere tradizionale accusato di essere tutt'altro che neutrale, bensì ideologicamente intriso di pregiudizi e stereotipi di genere particolarmente invalidanti per le donne. Sotto l'inchiesta femminista finiscono testi canonici della cultura formale: vengono indagati il contenuto dei testi letterari così come anche quelle aree del sapere che influenzano il canone stesso (la critica, le recensioni, l'editoria, l'insegnamento, i programmi scolastici). L'obiettivo principale della critica femminista, in questo ambito, è quello di smascherare e decostruire le rappresentazioni dominanti della donna in letteratura, tentando di mostrare la natura socio-culturale, e quindi artificiale, delle differenze e dei ruoli di genere, e di quanto il mondo della cultura sia complice del rappresentare, rafforzare e riprodurre identità e rapporti di genere che sminuiscono e subordinano le donne.

-Il secondo capitolo offre una panoramica della situazione italiana sul tema dell'istruzione ed educazione femminile, mostrando come nel corso del Novecento i pregiudizi sull' "inutilità" dell'istruzione femminile e le paure riguardanti i "pericoli" della coeducazione o di un' "istruzione eccessiva" per le ragazze vengano in parte superati. Diversi sono i fattori che vanno intrecciandosi (sociali, economici, politici, culturali) e che dagli anni Cinquanta del Novecento conducono ad un generale rinnovamento della cultura italiana, influenzando positivamente sulla trasformazione dei rapporti tra i due sessi e sull'indebolimento degli stereotipi dominanti dei ruoli di genere. Nel capitolo vengono anche riportate a grandi linee le principali tappe storiche e legislative che hanno segnato un'apertura nei confronti dell'accesso delle donne all'istruzione nel corso del Novecento nel contesto italiano. Tuttavia, nonostante i "progressi" raggiunti sul piano legislativo molte sono le contraddizioni, le resistenze e i limiti che caratterizzano tanto i provvedimenti legislativi quanto la società italiana, ancora saldamente legata ad un'immagine tradizionale della donna destinata al ruolo domestico di moglie e madre. Questa contraddizione della cultura italiana, che da un lato si apre ad un'immagine più moderna e meno stereotipata della figura femminile e dall'altro si irrigidisce e riafferma la tradizionale concezione della donna nel ruolo principalmente di moglie e madre, è particolarmente evidente ed accentuata durante il regime fascista.

Successivamente vengono presi in considerazione i mutamenti sociali e culturali avvenuti in Italia a partire dalla seconda metà del Novecento che hanno comportato significative

trasformazioni nelle vite di uomini e donne, ridefinendo in parte il rapporto tra i due generi e connotandolo con una maggiore simmetria. Sul finire degli anni Sessanta l'emergere di una seconda ondata femminista porta le donne a diventare protagoniste della scena pubblica, inventando nuovi modi di stare assieme, di raccontarsi, separatamente dall'universo maschile, rivendicando nuove forme di fare politica e di produrre ed elaborare il sapere. Le pratiche, i luoghi e i sapori delle donne caratterizzano la seconda ondata del femminismo che dà vita ad una ricca produzione culturale e a posizioni teoriche influenti nello scenario europeo. In particolare è l'approccio di matrice filosofica della "teoria della differenza sessuale" che influenza principalmente la riflessione femminista italiana le cui le principali esponenti sono Carla Lonzi, Luisa Muraro e Adriana Cavarero.

Successivamente il capitolo affronta i temi dell'educazione e della formazione femminile rivolgendo lo sguardo al dibattito nato in Italia negli anni Settanta sull'influenza negativa dei modelli educativi messi in atto nelle istituzioni scolastiche. Gli studi psico-pedagogici sorti in questi anni sostengono che le caratteristiche (comportamentali, psicologiche, cognitive) che tradizionalmente vengono attribuite rispettivamente al genere maschile e a quello femminile non sono "naturali" bensì conseguenza di condizionamenti culturali trasmessi attraverso l'educazione informale e la formazione scolastica ed introiettati dagli individui in fase di crescita. È il testo di Elena Gianini Belotti *Dalla Parte delle Bambine* che nel 1973 fa da apripista al dibattito pedagogico denunciando le pressioni e i condizionamenti subiti in particolar modo dalle bambine che, sin dalla tenera infanzia, vengono educate ad identificarsi e conformarsi al ruolo femminile delle società occidentali dove la donna, concepita esclusivamente nel suo ruolo riproduttivo e di cura, occupa una posizione di subordinazione rispetto all'uomo. Secondo l'autrice sono le influenze ed i condizionamenti di modelli educativi e culturali distorti, che trasmettono e riproducono ruoli di genere stereotipati, a "creare" bambine e donne dipendenti ed accondiscendenti al ruolo di inferiorità che la società gli impone. Il dibattito pedagogico iniziato negli anni Settanta porta nei due decenni successivi alla fioritura dei due nuovi indirizzi di studi della "pedagogia" e dell' "educazione di genere" che riflettono criticamente sulla dimensione di genere all'interno dei contesti formativi, progettando percorsi costruiti *ad hoc* e finalizzati ad evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità e ai ruoli di genere, ad allontanare i pregiudizi sessisti e a promuovere la libera costruzione individuale del soggetto. Infine, l'ultima parte del capitolo affronta l'argomento dei *Women's e Gender Studies* la loro nascita, la loro natura interdisciplinare, la loro diffusione, non sempre omogenea all'interno del contesto italiano, e

si sofferma in particolar modo sulle cause che rendono problematico ed incompleto il loro processo di “istituzionalizzazione”, che, tutt’oggi, non li vede ancora pienamente riconosciuti e presenti all’interno dei percorsi curriculari delle università italiane.

-Infine il terzo e ultimo capitolo analizza ulteriormente il concetto di “genere” (o *gender*) alla luce delle prospettive post-strutturaliste degli anni Settanta che teorizzano il genere come costruzione sociale derivante da una stilizzata e reiterata pratica relazionale di genere. In particolare viene approfondita la teoria della performatività di Judith Butler che definisce il genere come *performance* sociale che gli individui mettono in atto, più o meno consapevolmente, adeguandosi ai modelli legittimati dall’ “ordine di genere” dominante, ossia quello della cultura patriarcale. Secondo questo approccio teorico il genere non esiste “in sé” prima e al di fuori della pratica sociale, ma è proprio la quotidiana e reiterata riproduzione dei modelli e dei ruoli di genere ad alimentare l’illusione che essi siano una “sostanza naturale”, l’essenza ciò che vuol dire essere “veramente” uomo e donna.

Partendo da questa prospettiva del genere come pratica relazionale o “fare sociale” la seconda parte del capitolo interroga la rilevanza del genere all’interno della relazione educativa. Se difatti “diventare” uomini e donne non è più vista come una necessità biologica, bensì come risultato delle relazioni sociali, è interessante indagare quali siano i modelli relazionali proposti e agiti nei contesti educativi. La “pedagogia” e l’ “educazione di genere” riflettono criticamente e indagano rispettivamente la natura dei modelli, delle relazioni, delle gerarchie e degli stereotipi di genere riprodotti ed esperiti nelle varie agenzie educative e la possibilità di delineare percorsi educativi continuativi, strutturati *ad hoc* al fine di destabilizzare e de-costruire l’ordine di genere dominante, incoraggiando gli individui in fase di crescita alla sperimentazione di forme più libere e non normative di identità di genere. Infine il capitolo si conclude con l’analisi di un *focus group* da me condotto che ha visto la partecipazione di quattro studentesse dell’Università di Bologna. All’interno del gruppo di discussione sono stati affrontati e dibattuti vari temi relativi alla presenza e alla natura degli stereotipi di genere tra le nuove generazioni e alla responsabilità delle istituzioni educative nel riprodurre modelli stereotipati di genere o al contrario di destabilizzarli.



# CAPITOLO I

## 1 QUALE EDUCAZIONE PER LE DONNE?

-What is now called the nature of women is an eminently artificial thing – the result of forced repression in some directions, unnatural stimulation in others.

-The masters of women wanted more than simple obedience, and they turned the whole force of education to affect their purpose. All women are brought up from the very earliest years in the belief that their ideal of character is the very opposite to that of men; not self-will, and government by self-control, but submission, and yielding to the control of others.

-And, this great means of influence over the minds of women having been acquired, an instinct of selfishness made men avail themselves of it to the utmost as a means of holding women in subjection, by representing to them meekness, submissiveness, and resignation of all individual will into the hands of a man, as an essential part of sexual attractiveness.

J. S. Mill (1869: pp. 38, 27, 28)

Estremamente eloquenti e significative risultano le considerazioni espresse dal filosofo ed economista britannico John Stuart Mill nella seconda metà del XIX secolo riguardo alla condizione di subordinazione in cui vivevano le donne del suo tempo. L'analisi che egli conduce all'interno dell'opera *The Subjection of Women*, pubblicato nel 1869, costituisce un atto di denuncia nei confronti delle istituzioni politiche e governative del XIX secolo e della condizione di subordinazione e "dipendenza servile" a cui il sistema patriarcale vigente e una cultura di dominio maschile costringeva le donne. Mill svolge un'attenta osservazione del ruolo che la donna è tenuta a ricoprire in ambito familiare, sociale e culturale nell'epoca in cui egli scrive. Secondo la cultura del tempo, il destino delle donne è quello di dedicarsi completamente alla cura della prole e del tetto coniugale. L'unico loro compito (socialmente stabilito) è quello di essere madri e mogli: crescere i figli e soddisfare i bisogni e i desideri del marito è, secondo la visione ottocentesca, tutto ciò a cui una donna può aspirare, la sua più grande realizzazione. Secondo gli uomini del XIX secolo, difatti, le donne sono per

“natura” esseri subordinati ed, in quanto tali è bene che siano sottomesse all’ autorità e al potere maschile, prima del padre e dei fratelli e poi successivamente del marito.

Tale concezione è propria anche dei secoli precedenti. Guardando ai secoli XVII e XVIII, infatti, scopriamo come in queste epoche le donne siano escluse dall’ accesso al mondo del lavoro, dalla politica e dall’ accesso all’ istruzione. Nonostante ciò, l’ educazione delle donne è un tema oggetto di ampio dibattito e, in una certa misura, è ammesso che le donne possano avvicinarsi al mondo della cultura e interessarsi alle discipline umanistiche. Stando al resoconto di Merry Wiesner

[t]he early modern period also saw numerous calls for the improvement of women’s education, particularly from women who had gained access to learning themselves, but the lines of argument were very different. Learning, by which its advocates meant training in classical languages, philosophy, the sciences, theology, and history, was primarily for a woman’s individual fulfillment or to make her a better Christian; it was not linked with political or vocational aims.

(2000: p.144)

Secondo la cultura del tempo, l’ unica educazione adatta alle donne è quella tramandata, in ambito familiare, dalle madri e prevede la trasmissione, alle giovani ragazze in crescita, di nozioni e saperi pratici, volti all’ acquisizione di competenze utili esclusivamente in ambito domestico e nella crescita della prole. Eppure, se qualcuna era privilegiata dall’ appartenenza ad un ceto sociale aristocratico ed aveva la possibilità di istruirsi, le conoscenze apprese le avrebbero giovato, in ogni caso, esclusivamente ai fini di un arricchimento personale e di crescita spirituale: restava comunque il divieto di prendere parte alla vita pubblica e di partecipare ai dibattiti politici. Tale esclusione trovava giustificazione nella tradizionale concezione della cultura della prima età moderna, la quale ritiene le donne per “natura”, e quindi biologicamente, esseri inferiori, prive di razionalità ed ingegno e, pertanto, del tutto inadeguate ed incapaci di adempiere a quegli stessi compiti svolti dalla loro controparte maschile. Secondo questa visione, un’ educazione ed un’ istruzione formali oltre che essere inutili, data la presunta incapacità femminile di elevarsi intellettualmente, sarebbero addirittura pericolose, in quanto distoglierebbero le donne dallo svolgimento dei loro compiti e doveri primari di cura della sfera familiare e domestica. Wiesner ci mostra quali fossero gli

interrogativi che animavano i dibattiti sull'educazione femminile nell'Europa del XVII secolo<sup>1</sup>:

[w]hy should parents forgo the help of their daughters in the household while they learned things they would never use in later life? Why should women learn Latin, when they were forbidden to attend universities and none of the professions that required it were open to women? [...] Why couldn't women be content with education that was primarily training in the type of domestic skills they would use as married women, [...]? Wouldn't a woman's reading or writing distract her from caring for her children and household?

(*Ivi*, p. 145)

Perché insegnare alle donne qualcosa che non avrebbero potuto adoperare nel corso della loro vita e non limitarsi ad impartire loro semplici nozioni sulla cura della casa e l'allevamento dei figli? Lo studio e la scrittura non avrebbero distolto le donne dai loro principali compiti di mogli e madri – si chiedevano gli uomini del tempo – ?

Tale concezione trova sostegno nel pensiero della cultura occidentale, all'interno della quale numerosi sono state le voci di pensatori che, da Aristotele sino a Rousseau, e ancor più oltre, hanno ostensivamente scritto e argomentato tesi riguardo al presunto stato di inferiorità morale, intellettuale e fisica in cui “naturalmente” si troverebbe la donna. La vasta mole di una letteratura misogina nella tradizione occidentale è tanto rappresentativa del carattere patriarcale e sessista di tale cultura, quanto funge da potente strumento che riafferma, rinforza e legittima una visione del mondo femminile che discredita, sottomette ed esclude le donne e dichiara l'uomo quale unico essere razionale, superiore e responsabile della *res publica*.

Scrive Aristotele (384-322 a. C.) nell'opera *Politics* riferendosi a come certi individui siano “by nature superior” rispetto ad altri “as a man to a woman, a father to a child, a master to a slave” (1998: p. 22).

Discutendo, poi, della natura degli animali domestici e di quelli selvatici, sostiene:

[m]oreover the relation of male to female is that of natural superior to natural inferior, and that of ruler to ruled. But, in fact, the same holds true of all human beings.

(*Ivi*, p. 8)

---

<sup>1</sup> Per una lettura più approfondita sui luoghi, le modalità, i contenuti e gli obiettivi dell'educazione femminile nella prima età moderna è utile lo studio di Wiesner: *Women and Gender in Early Modern Europe*, 2000.

Discutendo, infine, sulle differenze di temperamento, attitudini e virtù sussistenti tra uomini e donne conclude:

temperance of a man and a woman are not the same, nor their courage, nor their justice, though Socrates thought otherwise; for the courage of the man consists in commanding, the woman's in obeying; [...]. Consequently, we must take what Sophocles says about a woman as our guide in every case: "to women *silence* is the best *ornament*," but it is not a man's.

(Ivi, pp. 23-24)

Dai passi citati risulta evidente come la credenza dell'inferiorità biologica della donna fosse diffusa già ai tempi dell'antica Grecia, ed è plausibile ritenere che le argomentazioni sostenute a favore di tale tesi da parte di personaggi autorevoli come Aristotele abbiano fortemente contribuito a radicare, oltre che legittimare, tale visione all'interno della cultura occidentale.

Nella concezione aristotelica su un piano ontologico l'uomo è identificato con la potenza e la pura forma, la donna rilegata alla materialità dell'atto e della materia inerte. L'uomo trascendenza, l'altra immanenza. Lui mente, spirito astratto e principio attivo; lei corpo, sesso biologico e "contenitore" passivo.

La suddivisione dicotomica e antitetica che il filosofo prospetta nella sua analisi metafisica della natura dei due sessi è andata cristallizzandosi nel tempo fino ai giorni nostri e costituendosi come un vero e proprio sistema binario di genere (*sex-gender system*<sup>2</sup>), del tutto asimmetrico, dove il maschile occupa una posizione privilegiata rispetto al femminile. Le

---

<sup>2</sup> Introdotta nel 1975 dalla femminista Gayle Rubin nel suo *The Traffic in Women* il concetto di *sex-gender system* sta ad indicare le modalità di organizzazione socio-politica ed ideologica delle società occidentali di tipo patriarcale: secondo questa visione un dato sesso (maschio o femmina) è connesso al genere ad esso "naturalmente" e necessariamente corrispondente (uomo o donna). All'interno di questa divisione binaria le due polarità si trovano in una relazione di potere asimmetrica, dove l'uomo occupa in tutti gli ambiti del vivere una posizione privilegiata. Prendendo spunto dalla struttura del *sex-gender system* nel 1982 la psicologa femminista Carol Gilligan pubblica il suo libro *In a Different Voice* (tradotto in italiano con il titolo *Con Voce Diversa*) in cui l'autrice, a seguito di un'indagine psicologica sullo sviluppo morale di maschi e femmine dall'infanzia sino all'età adulta, rileva significative differenze nel modo di concepire la moralità tra uomini e donne. I primi tenderebbero a vedere la morale in termini di rispetto di norme, di diritti e di giustizia; le seconde in termini di responsabilità, di accudimento e di relazioni affettive. Da queste due tendenze, opposte ma complementari Gilligan teorizza l'esistenza di due etiche differenti: gli uomini sarebbero guidati da quella che l'autrice ha rinominato "l'etica dei diritti", basata su principi astratti, mentre le donne si rifarebbero alla cosiddetta "etica della cura", fondata sull'accudimento e sul prendersi cura degli affetti. Si veda anche Petersen (1998: pp. 80-84).

coppie di opposti individuate all'interno del suddetto sistema si sono imposte nella cultura occidentale come verità indiscusse e fedeli interpretazioni dei principi che governano la vita, l'identità e le relazioni di uomini e donne di tutti i tempi<sup>3</sup>.

A corroborare ed estremizzare tale visione dualistica ed essenzialistica dei due sessi vi è inoltre, nel XVII secolo, la dottrina cartesiana della *res cogitans* e della *res extensa* dove ancora una volta l'uomo rappresenta la parte razionale, morale e portatrice di principi universali, mentre la donna riveste quella fisica, terrena e carnale.

Le concezioni metafisiche di grandi personaggi come Aristotele e Platone, così come di moltissimi altri autori sia nel mondo della filosofia che della letteratura, si sono radicate a fondo su di un piano simbolico, e hanno preso poi forma concreta nell'organizzazione materiale della vita dei due generi all'interno delle società occidentali. Sull'orma del *sex-gender system* all'uomo e alla donna vengono attribuite caratteristiche, ruoli, compiti e opportunità diametralmente opposte. Il primo è ritenuto l'essere razionale per eccellenza, in grado di elevarsi moralmente e culturalmente attraverso un'adeguata educazione ed istruzione. In conseguenza di ciò, a lui spettano la gestione della sfera pubblica e politica e l'autonomia in ambito economico. La seconda, invece, secondo la tradizione, non ha nulla di razionale ed è vista prettamente nella sua fisicità e passionalità. Per lei un'educazione diversa da quella destinata alla cura dell'ambito familiare e domestico è non solo inutile ma, come già accennato, dannosa, in quanto motivo di distrazione dai suoi doveri di moglie e madre. L'unica dimensione possibile per lei, tradizionalmente considerata l'"angelo del focolare", è quella privata della casa, luogo dove occuparsi dei doveri coniugali e dei compiti riproduttivi che la stessa natura le avrebbe assegnato (Blezza *op. cit.*, p. 88).

Questa breve digressione sulla visione dominante della cultura occidentale, che mette a nudo l'idea di maschile e femminile e di uomo e donna nelle società patriarcali, è in stretta connessione con le affermazioni di John Stuart Mill, riportate di sopra, e con la demonizzazione che egli opera dello stato di "schiavitù" in cui, al suo tempo, si trovano le

---

<sup>3</sup> Interessante e significativamente influente per le analisi femministe è la schematizzazione proposta, in ambito giuridico, dalla giurista femminista americana Frances Olsen, la quale prendendo spunto dall'organizzazione del *sex-gender system*, sul finire degli anni Novanta teorizza l'esistenza di una serie di coppie oppostive che rimandano simbolicamente ai due generi: attivo/ passivo, razionale/ irrazionale, oggettivo/ soggettivo, pensiero/ sentimento, ragione/ emozione, potere/ sensibilità, cultura/ natura ecc... I primi termini di tali coppie sono culturalmente associati al maschile, mentre i secondi rimandano alla dimensione femminile. A tale suddivisione sul piano simbolico, dichiara l'autrice, la cultura occidentale ha fatto corrispondere una ripartizione di ruoli e compiti in ambito familiare, sociale e politico dove alla donna è destinata la sfera familiare e privata (delle relazioni, della cura e degli affetti) e all'uomo quella pubblica, sociale e politica (della razionalità, delle norme giuridiche, dei principi astratti e universali). Si veda anche Baratta (2002: pp. 25-30).

donne. In particolare, laddove egli sostiene “[w]hat is now called the nature of women is an eminently artificial thing”, ossia che ciò che è considerata la natura delle donne è in realtà frutto di artificio, esprime esattamente il senso della digressione di poc’anzi sul cristallizzarsi di certi significati e rappresentazioni all’interno della cultura occidentale riguardo a ciò che concernerebbe la vera *natura*, l’*essenza* dei due sessi. Mill è ancor più esplicito nella citazione successiva dove, come già visto precedentemente, afferma “[t]he masters of women wanted more than simple obedience, and they turned the whole force of education to effect their purpose”. Tutte le donne si allevano dall’infanzia nella credenza che l’ideale del loro carattere è l’antitesi di quello dell’uomo, egli sostiene, vengono educate alla sottomissione altrui e a non volere da sé medesime. Piuttosto eloquentemente questo passaggio mette a nudo ciò che per quattro secoli e oltre alcune donne di spicco, privilegiate da un punto di vista socio-economico e culturale, hanno denunciato aspramente nei loro scritti: ossia che la causa di un apparente stato di inferiorità delle donne non ha nulla a che vedere con la loro presunta natura subalterna, ma è piuttosto una necessaria conseguenza della loro esclusione dagli ambiti principali del vivere sociale, *in primis* dal mondo dell’istruzione e della cultura, e del tipo di educazione impartitegli sin da tenera età, improntata al servilismo, al compiacimento dell’uomo e all’abnegazione dei propri interessi e delle proprie inclinazioni. All’interno di questo panorama, il resoconto di Mill mira a denunciare il carattere patriarcale della cultura e delle società occidentali che negano alle donne un’istruzione formale ed un’educazione personale adeguata, impedendo loro di potersi emancipare da uno stato di inettitudine e dipendenza servile.

É proprio il tema dell’educazione delle donne come forma di emancipazione che è protagonista di questo primo capitolo. In particolare, qui, cercherò di rintracciare una genealogia al femminile di ciò che poi è successivamente confluito in quelli che negli anni Settanta del Novecento sono stati rinominati *Women’s / Gender Studies* (Studi delle/sulle Donne e Studi di Genere - su cui mi soffermerò più avanti) e che traggono la loro origine dalle denunce e dalle rivendicazioni portate avanti da quelle donne che hanno compreso e rifiutato la suddetta condizione di “schiavitù” cui Mill fa riferimento.

All’interno di questa cornice descrittiva, il mio lavoro non pretende in alcun modo essere esaustivo o delineare in modo assoluto il percorso che ha portato alla nascita e all’evoluzione degli Studi di Genere nella loro totalità. Ciò che mi propongo qui è di individuare e delineare con quale continuità la questione dell’educazione delle donne sia sempre stata di fondamentale importanza all’interno delle riflessioni e delle rivendicazioni femminili e

femministe nel corso del tempo. Attraverso il pensiero e le opere di alcune autrici andrò a documentare come la questione educativa declinata al femminile costituisca un aspetto fondamentale dell'istanza emancipazionista all'interno dei movimenti delle donne, e che addirittura li precede.

## **1.1 VOCI PROTOFEMMINISTE NELLA PRIMA ETA' MODERNA: DE PIZAN, MAKIN, VAN SCHURMAN**

Il percorso di liberazione e di emancipazione delle donne, così come l'evolversi del rapporto tra i sessi e della stessa visione sociale del maschile e del femminile nel mondo occidentale, sono scanditi da diverse tappe all'interno di un periodo storico, più o meno consistente, che è segnato da repentini cambiamenti riguardanti le istituzioni politiche, le organizzazioni governative e le condizioni socio-economiche di vita. Tali mutamenti hanno spesso condotto e favorito un'apertura all'interno della cultura tradizionale maschile e, nel corso del tempo, hanno permesso ad alcune voci femminili di levarsi, denunciando pubblicamente le ingiustizie subite quotidianamente dalle donne, e di rivendicare, per queste ultime, il pieno riconoscimento di quei diritti di cui gli uomini ampiamente godevano, solo per il fatto di esser uomini. Tale percorso di rivendicazione ha visto, man mano, un numero sempre crescente di donne impegnarsi a livello teorico e sul piano pratico, in aperta lotta o separatezza, ribellandosi alle rigide impalcature della cultura, giudicata da queste patriarcale e rifiutando i suoi stereotipi socio-culturali sessisti. Come raccontano e documentano i testi di storia e di cultura delle donne, momenti di riflessione pubblica, opere letterarie di denuncia, convegni di documentazione, manifestazioni di protesta, scioperi e molto altro rientra tra le azioni concrete intraprese da tutte quelle donne che si sono battute per ottenere partecipazione sociale, riconoscimento economico, cittadinanza politica e diritti individuali a partire dalla fine del XIX secolo sino ai giorni nostri (Bassnett 1986; Baccolini...[et. al] 1997; Beasley 1999; Guerra 2008; Mikkola 2008). Molto è stato fatto a livello teorico e di produzione letteraria; molto altro ancora si è concretizzato a livello storico attraverso manifestazioni, cortei, proteste ecc... confluendo in quello che, dal momento della sua prima comparsa sul finire dell'800, viene storicamente conosciuto come movimento femminista<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Come sostengono Willson (2010: pp. 40-72) e Guerra (*op. cit.*, 17-19) tale terminologia viene di fatto utilizzata solo a partire dai primi decenni del Novecento, nonostante le prime rivendicazioni femministe fossero già avvenute nella seconda metà dell'Ottocento. L'idea che vi siano delle donne che si autoproclamino

Vi è chi, in realtà, sostiene che di un solo movimento femminista vero e proprio non si possa esattamente parlare, ma che, piuttosto, sia necessario e più opportuno utilizzare la variante “*femminismi*”, data, oltre che la diversità di periodi storici in cui le *ondate* del pensiero femminista si sono manifestate, l’estrema eterogeneità nei contenuti, negli obiettivi, nelle rivendicazioni, e nelle metodologie con cui i vari movimenti delle donne si sono manifestati (cfr. Guerra *op. cit.*).

Un resoconto più approfondito e dettagliato (seppur non esaustivo) da un punto di vista storico, metodologico e contenutistico delle varie forme di femminismi verrà fornito più avanti nel corso del presente capitolo.

Per il momento, l’obiettivo di quanto segue nei prossimi paragrafi è quello di delineare delle tappe significative e funzionali al nascere dei suddetti movimenti femministi e di quelli conosciuti come Studi sulle/delle Donne e Studi di Genere. In particolare, il presente lavoro prenderà in considerazione il pensiero contenuto nelle opere di alcune donne che, sin dal Medioevo, hanno scritto denunciando lo stato di subordinazione della donna e rivendicando il diritto, per se medesime, di godere delle stesse opportunità degli uomini (in termini di accesso all’istruzione, indipendenza economica, accesso al mondo del lavoro, cittadinanza politica).

Inoltre, nel tracciare un percorso genealogico di questo tipo mi limiterò a menzionare solo alcuni tra i nomi più significativi di quelle donne che hanno opposto resistenza alle strutture del sistema patriarcale, dando particolarmente rilievo al loro continuativo interesse per la questione dell’educazione/istruzione, percepita da tutte loro quale diritto fondamentale e mezzo ineguagliabile al fine di affrancare il mondo femminile dallo stato di ignoranza a cui il dominio maschile le aveva da sempre condannate.

La prima donna che nello scenario europeo si distingue per l’eccezionalità della sua educazione e per le sue doti letterarie è Christine de Pizan (1365-1430). Scrittrice francese di origini italiane, viene spesso considerata un’antesignana del femminismo in virtù dei temi trattati all’interno delle sue opere, nelle quali l’autrice, traendo spunto dalla sua esperienza di vita, lotta costantemente contro i pregiudizi e la misoginia imperante nella letteratura e, più in

---

“femministe”, contestatrici e avverse allo *status quo* dell’organizzazione socio-politica patriarcale genera grande eco nella stampa e nell’opinione pubblica dell’epoca, le quali spesso restituiscono un’immagine negativa del movimento femminista. Anche a causa di tale rappresentazione negativa delle gesta e delle ideologie femministe, molte donne dell’epoca, pur dichiarandosi sostenitrici e rivendicatrici dei diritti delle donne, hanno guardato ad esso con diffidenza, prendendo le distanze dall’eccessiva radicalità che tale parola custodiva. Termini alternativi come emancipazionismo, suffragismo, movimento di liberazione delle donne, adottati già sin da fine Ottocento, suonavano maggiormente rassicuranti e meno rivoluzionari (come poteva esserlo all’epoca la parola femminismo) e continuarono ad essere utilizzati accanto alla nuova formula novecentesca.

generale, nella cultura medievale. Dalla storiografia del tempo è stata riconosciuta, inoltre, come la prima scrittrice europea di professione che contribuisce alla cultura letteraria medievale introducendo nuove tematiche e uno stile narrativo del tutto originale (Soletti 2015).

Nel 1404 pubblica la sua opera intitolata *Livre de la Cité des Dames*, che è probabilmente l'opera più famosa di Christine de Pizan in cui, seguendo le indicazioni di Ragione, Rettitudine e Giustizia, l'autrice si trova a costruire una fortezza per difendere le donne dalle maldicenze e dai pregiudizi della cultura del tempo. La città fortificata racchiude una lunga sequenza di donne esemplari per sapienza, cultura e coraggio (sante, eroine, poetesse, scienziate, regine ecc...), le quali, secondo de Pizan, offrono un valido esempio dell'enorme, creativo ed indispensabile potenziale che le donne possono offrire alla società. L'esemplarità e la virtuosità di tali modelli femminili ha, difatti, la funzione di contrastare i pregiudizi circolanti nella cultura dell'epoca e di incoraggiare le donne ad uscire dagli stereotipi sessuali attraverso la valorizzazione del femminile, che l'autrice stessa mette per prima in atto.

Inoltre, all'interno del testo l'autrice sviluppa una tematica a lei molto cara, ossia quella dell'educazione femminile. Per Pizan tale tematica è fondamentale al fine di poter sviluppare le doti intellettuali di cui, secondo la credenza del tempo, le donne sarebbero prive. Al contrario, secondo Pizan quanto a capacità intellettuali uomo e donna sono pari "per natura". Soltanto l'educazione, i condizionamenti sociali e le circostanze, secondo la scrittrice, fanno la differenza avvantaggiando nella vita l'uomo e relegando la donna in secondo piano, in un ruolo di subalternità. Lo stato di presunta inferiorità in cui vive la donna non è connaturato alla sua essenza dunque, ma secondo l'autrice è il frutto della sua assenza dalla scena culturale e di una mancata educazione a cui la società maschile l'ha costretta.

L'opera e il pensiero di Christine de Pizan, con la sua esaltazione dell'educazione femminile e la critica del pensiero stereotipato maschile, occupano una posizione decisamente innovativa nella cultura del Medioevo ed è particolarmente interessante vedere come, nonostante la possibilità per le donne di accedere ad un'istruzione formale sia avvenuta solo secoli più tardi, la consapevolezza della funzione emancipatrice di un'adeguata istruzione ed educazione era già patrimonio di qualcuna delle donne più fortunate che, grazie alla loro posizione sociale, potevano permettersela.

Un'altra figura di spicco, la cui voce si erge in difesa della condizione femminile nell'Inghilterra del XVII secolo, è quella di Bathsua Makin (1600-1675), donna erudita, appartenente alla classe media, con un'ottima preparazione negli studi classici e nelle lingue.

La sua posizione sociale le permise di ricevere un'educazione del tutto sconosciuta alle sue contemporanee, che le consentì l'accesso alla sfera pubblica e ai dibattiti culturali del tempo. Nonostante l'autrice scriva dall'interno di una cultura patriarcale, in cui le istituzioni dominanti come la famiglia, l'educazione e la religione sono appannaggio dell'autorità maschile, ciò non le impedisce di opporre resistenza rivendicando una sostanziale uguaglianza di opportunità educative per donne e uomini e facendo leva su argomentazioni con esempi tratti dalla Bibbia e dalla storia antica (Wiesner *op. cit.*).

Nel suo scritto più famoso *An Essay To Revive the Antient Education of Gentlewomen*, pubblicato nel 1673, Makin espone le motivazioni per cui, a suo parere, è fondamentale che le donne ricevano un'adeguata educazione al pari degli uomini. Secondo l'autrice il fine principale di educare le donne è la loro elevazione morale e il raffinamento della loro anima. Difatti, coltivando l'animo di una donna, sostiene l'autrice, ella sarà maggiormente in grado di avvicinarsi a Dio, all'arte e alle bellezze della natura da Egli stesso create. Ultimo, ma non meno importante: l'aspetto sociale. Secondo la scrittrice, una donna adeguatamente educata ed istruita potrà senza dubbio giovare non solo alla società, ma persino all'intera nazione attraverso la valorizzazione delle doti e delle peculiarità femminili.

Le argomentazioni di Makin affondano le loro radici all'interno del pensiero religioso e, sebbene l'autrice rivendichi fermamente il diritto delle donne a ricevere un'educazione di tutto rispetto, ella non intende tuttavia rivoluzionare lo *status quo* basato sul dominio maschile. All'opposto, l'autrice ritiene che le donne istruite, piuttosto che mirare al sovvertimento dei ruoli sociali, entrando in competizione con gli uomini, ne guadagneranno nell'essere madri e mogli migliori, nonché donne di piena fede.

Contemporanea ed interlocutrice di Bathsua Makin è Anna Maria van Schurman (1607-1678), personaggio di grande rilievo all'interno della cultura intellettuale olandese del XVII secolo. Van Schurman riceve un'educazione di tipo umanistico insieme ai due fratelli maggiori e precocemente manifesta il suo genio: eccelle nelle arti, nella musica e nella letteratura, legge e traduce dal latino e dal greco; studia algebra, geometria e astronomia e all'età di undici anni conosce già un'ampia varietà di lingue straniere (parla tedesco, olandese, inglese, francese, italiano, castigliano, inoltre impara l'ebraico, l'aramaico, il siriano e l'etiopico), che utilizza anche per studiare le opere classiche e quelle bibliche. Come sottolinea Wiesner, viene riconosciuta dai suoi contemporanei come "the most highly educated woman in Europe", partecipando attivamente alla vita culturale intraprendendo conversazioni intellettuali con personaggi prestigiosi come Cartesio (*op. cit.*, p. 144).

Si fa grande sostenitrice (nonché esempio concreto dell'importanza) dell'educazione delle donne e della loro istruzione scientifica e filosofica, sebbene la cultura dominante del '600 vietasse alle donne di interessarsi di ambiti e discipline che potessero distoglierle da quella pratica di umiltà che era necessaria alla loro edificazione morale. Contrariamente erano riservate alle donne la poesia e la trattatistica religiosa, tutto sommato "innocue" (Wiesner *ivi*, pp. 144-145). La sua critica si fa aspra, dunque, nei confronti della struttura sociale, ove la donna viene sistematicamente esclusa dalla vita pubblica e destinata a rivestire esclusivamente il ruolo di moglie e madre, venendole preclusa la possibilità di coltivare interessi propri e dedicarsi alla formazione personale e professionale (Pacheco 2002).

## **1.2 PRIME RIFLESSIONI E CONTRIBUTI AL PENSIERO DELLE DONNE TRA SEI E SETTECENTO: LA PROPOSTA EDUCATIVA DI MARY ASTELL E LE RIVENDICAZIONI SOCIALI DI MARY WOLLSTONECRAFT**

Il XVII secolo figura come un'epoca piuttosto controversa da un punto di vista religioso e, conseguentemente, culturale. Per impulso delle due riforme religiose (Riforma Protestante e Controriforma Cattolica) viene a prodursi in tutta Europa un sostanziale incremento dell'alfabetizzazione, riguardante anche le donne. Sia i pedagogisti sia i vari ordini religiosi riformati portano avanti una vasta opera di istruzione popolare, intesa come premessa necessaria a una più seria evangelizzazione.

Ma la qualità dell'istruzione femminile appare notevolmente decaduta rispetto al periodo precedente. Le donne istruite sono sempre meno, e anche le famiglie che prima avrebbero dato alle figlie un'educazione umanistica, ora preferiscono indirizzarle verso quelle attività comunemente ritenute femminili (ricamare, danzare, suonare uno strumento ecc..).

L'istruzione delle donne suscita grandi controversie in questo secolo. Gli uomini considerati colti discutono se le donne abbiano o meno diritto all'istruzione, al sapere, alla verità. Non solo si pensa che per le donne non sia appropriato diventare colte come gli uomini, ma il loro accesso alla conoscenza viene percepito come un pericolo e una perdita della concezione di femminilità, quale la società patriarcale era andata costruendo nel corso dei secoli (Pacheco

*op. cit.*; Wiesner *op. cit.*). Inoltre, a seguito del riformismo religioso in tutta Europa si assiste alla chiusura delle istituzioni monastiche, dei centri culturali e artistici femminili e all'impedimento di un approccio diretto delle donne ai testi sacri. A tal proposito, Wiesner scrive:

Protestant reformers in many areas supported the opening of vernacular-language schools to allow individuals to read the Bible and other religious literature, and the vast majority of these were for boys only. [...] The suggestion that women should share in this advances was viewed as at best impractical and at worst dangerous. [...] Why did women need to read the Bible themselves, when they could listen to their fathers, brothers, or husbands read from it? [...] It is clear, [...] that though the advocates of women's education chose to downplay the connection between learning and social change, the opponents recognized that learning to read and write could radically alter a woman's view of the world and her place in it.

(*Op. cit.*, pp. 144-145)

Permettere alle donne di leggere ed interpretare da sole testi come le Sacre Scritture sembrava comportare un gran rischio nell'ordine dell'organizzazione sociale e nella tradizionale concezione dei ruoli di genere. Perché correre un tale rischio quando vi erano i loro padri ed i loro mariti in grado di leggerle loro? Le donne, tuttavia, si affacciano sulla scena culturale con un nuovo protagonismo sia nelle loro istanze di riforma sia nelle strategie di resistenza messe in atto nell'epoca della Controriforma. In particolar modo, per quanto fossero osteggiate in un qualsiasi processo di acculturazione, grazie al contatto con luoghi e testi religiosi, che comunque era inevitabile, molte di loro riuscirono ad addentrarsi nel mondo della cultura, tanto come fruitrici quanto come produttrici di sapere<sup>5</sup>.

Eppure, quest'epoca è piena di contraddizioni. Come ci fa notare Wiesner "education was important for the public good". In questo frangente gli uomini non erano ritenuti i soli a doversi occupare del bene comune attraverso gli impegni politici. "Women, too, could serve the public good through their influence on children and their management of households in their husband's absence or as widows" (Ivi, p. 159).

Da una parte vi erano molte resistenze all'idea che le donne potessero ricevere un'educazione formale, che le avrebbe distratte dai loro doveri domestici e di cura. Dall'altra parte vi era chi

---

<sup>5</sup> Per un ulteriore approfondimento sul protagonismo femminile durante il periodo delle riforme religiose si vedano Maria Laura Giordano e Adriana Valerio, che ci ricordano come le donne, tra il XV ed il XVII secolo, siano riuscite a resistere ed aggirare gli ostacoli al loro accesso ai Testi Sacri, ed al sapere in generale, e come abbiano saputo negoziare la loro presenza all'interno degli ambienti culturali, in particolar modo di natura religiosa (2014).

riteneva che garantendo alle donne un'educazione umanistica di base si sarebbe operato per il bene ultimo della società e dell'intera nazione, essendo le donne, a loro volta, le principali responsabili dell'allevamento e dell'educazione dei figli (Wiesner *Ibidem*).

Tra coloro che, invece, non hanno sposato la causa "pro-educazione femminile in funzione del bene comune" è Mary Astell (1666-1731), per la quale "women could claim an education solely for their own benefit" (*Ivi*, p. 163).

Astell, donna riconosciuta ai suoi tempi per ingegno, eloquenza ed erudizione, con il suo modo di vivere crea un precedente che sarebbe stato seguito poi da altre donne della società inglese: quello di donna istruita che sceglie di vivere da sola e in relazione con altre donne, e in cui il desiderio di sapere prende corpo. L'educazione che riceve comprende studi di filosofia, matematica e alcune lingue moderne, seppure dalle sue opere si può dedurre che possedesse conoscenze di teologia, politica, storia e letteratura classica. Grazie alla sua opera più famosa, *Serious Proposal to the Ladies for the Advancement of their True and Greatest Interest*, pubblicata nel 1694, Mary Astell è considerata una delle figure fondamentali per un approccio storico al pensiero delle donne sull'educazione femminile.

L'autrice si fa ferma sostenitrice della legittimità e dell'importanza dello sviluppo culturale delle donne, come necessaria premessa per garantir loro autonomia e libertà di scelta.

Il testo di Astell va ben oltre la pura teorizzazione o esortazione, ma è un vero e proprio progetto che prende vita in ogni singolo dettaglio. Lo spazio che lei propone si fa luogo per lo sviluppo personale e l'educazione di comunità esclusivamente femminili. Una sorta di monastero ove le donne avrebbero potuto formarsi e apprendere nozioni di logica, matematica e filosofia, vivendo in relazione tra di loro e isolate dagli uomini. Oltre allo studio, le donne si sarebbero dedicate alla preghiera, alla meditazione, a coltivare l'amicizia e a prestare opere di carità. Inoltre il monastero non solo non avrebbe avuto una struttura gerarchica tradizionale, ma lo stesso modello di apprendimento che Astell propone esula dai canoni e dagli obiettivi del modello maschile dominante e socialmente stabilito. Lo scopo della formazione delle donne appartenenti alla comunità, che l'autrice propone, non mira alla mera acquisizione di una cultura scolastica o conoscenze enciclopediche, ma allo sviluppo delle capacità razionali e di un valido metodo di apprendimento.

Il suo obiettivo ultimo è che le donne possano diventare esseri autosufficienti, sia emotivamente che intellettualmente. L'istituzione che lei propone avrebbe permesso alle donne di separarsi dalla società maschile per il proprio benessere e per potersi preparare a

svolgere lavori produttivi. Questa vita comunitaria e religiosa avrebbe permesso alle donne di godere di pace e felicità.

Quelle che si sarebbero sposate sarebbero state preparate a educare figlie e figli e a insegnare loro a vivere saggiamente e perseguendo la felicità. Coloro che non si fossero orientate al matrimonio, avrebbero potuto impegnarsi nell'educazione e nell'insegnamento.

Il progetto educativo che Astell propone trae ispirazione dalla sua stessa esperienza di vita, ove teoria e pratica si fanno indissolubili nella scelta di un percorso autonomo, alla ricerca dell'autorealizzazione personale. L'educazione è vista dall'autrice come una valida alternativa al matrimonio, una via che non sia incentrata sugli uomini ma su di sé. Nubilato ed educazione formano pertanto un connubio vincente e desiderabile, che avrebbe condotto le donne ad avere la piena consapevolezza delle proprie capacità intellettuali e ad esercitare indisturbatamente la propria libertà di scelta.

La ricchezza e la singolarità della proposta educativa di Astell fanno di lei un personaggio esemplare e fondamentale nella ricostruzione di una genealogia al femminile relativa alla nascita del pensiero delle donne sull'educazione femminile. Di più, l'originalità del suo progetto di vita sta nell'idea che l'educazione e il sapere, oltre che a elevare moralmente e spiritualmente l'animo della donna, rappresentano vere e proprie vie di emancipazione sociale, ove la donna apprende come bastare a se stessa e a ricercare autonomamente l'autorealizzazione personale, senza dover ricercare obbligatoriamente il suo destino nel matrimonio (Pacheco *op. cit.*; Wiesner *op. cit.*).

In questa genealogia al femminile ritroviamo anche colei che è considerata l'antesignana del femminismo, nella sua prima ondata emancipazionista: Mary Wollstonecraft (1759-1797), scrittrice e pedagoga, donna dalla vita travagliata ed intellettuale ribelle ad ogni convenzione sociale, che catalizza l'attenzione dell'opinione pubblica londinese del XVIII secolo sulla necessità di una maggiore considerazione dell'universo femminile all'interno del complesso dibattito sul progresso della società.

Vive in un periodo storico tumultuoso segnato, nella seconda metà del Settecento, dalla Rivoluzione francese e dai nuovi risvolti politici e sociali che ne sono conseguiti. Il suo pensiero è ricco e variegato ed affronta diverse tematiche legate alle disuguaglianze di genere, alle discriminazioni sociali, al classismo e ai diritti fondamentali dell'individuo.

L'autrice denuncia aspramente il sistema educativo del suo tempo, che esclude le donne dall'accesso ad un'istruzione formale, e critica duramente l'educazione informale che alleva le ragazze coltivando in loro sentimenti, desideri e aspettative di rinuncia ad un proprio destino di autorealizzazione personale e le educa all'abnegazione di sé, al servilismo nei confronti degli uomini e a ricercare nel matrimonio l'unica fonte di soddisfacimento e felicità. La convinzione che Wollstonecraft nutre riguardo all'importanza che l'educazione riveste per lo sviluppo morale, per la formazione del carattere e per il raggiungimento dell'autonomia trova già una prima espressione, seppure ancora *in nuce*, nella sua prima opera del 1787 *Thoughts on the education of daughters: with reflections on female conduct, in the more important duties of life*, scritta due anni prima dello scoppio della Rivoluzione francese.<sup>6</sup> Tuttavia la donna riveste qui ancora una funzione essenzialmente domestica, che allontana il testo dalle posizioni più mature e significative assunte da Wollstonecraft successivamente. È infatti solo nel 1792 che pubblica la sua opera più famosa, considerata, a tutti gli effetti, primo manifesto e pietra miliare nella e della storia del femminismo: *Vindication of the Rights of Women* scritta in seguito alla promulgazione della *Vindication of the Rights of Men* dell'89<sup>7</sup>. Qui per la prima volta una donna si pronuncia pubblicamente in nome dei diritti politici, civili ed educativi delle donne, condannando l'intera società per lo stato di pochezza morale e "servile obedience" cui le destina, consapevole che un cambiamento del ruolo femminile dipende in gran parte dall'avere tali diritti riconosciuti (1996: p. 86). Dunque, nella piena convinzione che l'educazione e l'istruzione siano necessarie per la liberazione della donna, Wollstonecraft fa appello a quei diritti fondamentali, proclamati appena tre anni prima nella *Déclaration*, e la cui applicazione non

---

<sup>6</sup> Qui Wollstonecraft incoraggia le madri ad insegnare alle figlie la riflessione critica, l'autodisciplina, i valori dell'onestà, dello spirito di adattamento e del *savoir faire*, utili a conseguire un corretto rapporto con le circostanze della vita. Lo scopo di tali consigli e precetti sta nell'insegnare alle ragazze a diventare donne e madri che sappiano essere utili e a loro agio in un mondo di adulti, dando così il loro apporto al buon andamento della società. In questa prima opera dell' '87 l'autrice già manifesta il suo interesse per l'educazione delle donne e sottolinea l'importanza che una valida pratica educativa riveste per una buona condotta in società ed una elevazione morale desiderabile.

<sup>7</sup> Già due anni prima, nel 1790, Wollstonecraft aveva pubblicato un libello intitolato *Vindication of the Right of Men* in difesa degli ideali rivoluzionari di derivazione illuminista. Nell'opera *Vindication of the Rights of Women* del '92, riconosciuto a tutti gli effetti come testo femminista, l'autrice, ispirandosi agli stessi ideali rivoluzionari, rivendica anche per le donne l'estensione del riconoscimento di quegli stessi diritti riconosciuti agli uomini, in particolare: la coeducazione dei due sessi, l'indipendenza economica, l'uguaglianza legale e l'accesso alle professioni. Per un resoconto più dettagliato sul pensiero di Wollstonecraft in relazione al nesso tra diritti umani e Rivoluzione francese si veda Modugno (2002).

Similmente, in Francia, proprio a cavallo del menzionato biennio, e precisamente nel 1791, un'altra donna, attivista e femminista, Olympe de Gouges, pubblicava la sua *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, un *pamphlet* di diciassette articoli che costituiva una replica alla Dichiarazione dell'89, giudicata incompleta dall'autrice per aver escluso le donne dalle responsabilità civili e politiche, e in cui, anch'ella, rivendicava l'estensione alle donne degli stessi diritti sanciti per gli uomini. Si vedano Guerra (*op. cit.*, p. 5) e Restaino, Cavarero (*op. cit.*, p. 5)

aveva tenuto in alcuna considerazione le donne, in qualità anch'esse di "human beings", e pertanto anch'esse titolari degli stessi diritti dell'uomo. La consapevolezza delle ingiustizie subite dalle donne, della persistenza di un modello educativo e di una cultura dominante esaltatrici di falsi modelli di eccellenza femminile, nonché la quotidiana constatazione di una società che fa di tutto per obbligarle a questo stato di servilismo, porta l'autrice a muovere aspramente le sue critiche.

[B]ooks of instruction, written by men of genius, have had the same tendency as more frivolous productions; and that, in the true style of Mahometanism, they are treated as a kind of subordinate beings, and nota s a part of the human species [...].

The conduct and manners of women, in fact, evidently prove that their minds are not in a healthy state; [...]. One cause of this barren blooming I attribute to a false system of education, gathered from the books written on this subject by men who, considering females rather as women than human creatures, have been more anxious to make them alluring mistresses than affectionate wives and rational mothers [...].

(*Ivi*, pp. 6-7)

L'idea che le donne siano considerate una sorta di ornamento della società e mero oggetto di mercato in occasione del matrimonio suscita il dissenso dell'autrice, la quale, invece, rivendica insistentemente la legittimità delle donne, in quanto esseri umani, appunto, di essere titolari degli stessi diritti riconosciuti agli uomini. Inoltre, Wollstonecraft è convinta del fatto che, una volta che esse abbiano coltivato l'intelletto, sviluppato le facoltà razionali e dopo essersi elevate moralmente grazie ad un'istruzione ed un'educazione adeguate, non solo saranno madri e mogli migliori, ma cittadine rispettabili utili al bene della società e dell'intera nazione, avendo in carico l'educazione dei propri figli e figlie.

Anche per Mary Wollstonecraft dunque la lotta per la rivendicazione del diritto delle donne all'istruzione e all'autonomia nasce dalla consapevolezza che l'istruzione e l'educazione rappresentano il primo vero gradino per l'ascesa dell'individuo verso l'autonomia e l'indipendenza intellettuale e costituiscono un importante strumento di potere nel raggiungimento della realizzazione personale. Pertanto Wollstonecraft sottolinea come sia doveroso e legittimo che le donne, in quanto esseri umani che costituiscono esattamente "half of the human species", ricevano un'educazione ed un'istruzione che miri a renderle madri,

mogli, cittadine, ma soprattutto individui migliori, desiderose di elevarsi moralmente e perseguire l'autorealizzazione personale (*op. cit.* [b], p. 149)<sup>8</sup>.

La fermezza e la vena polemica con cui Wollstonecraft denuncia le ingiustizie sociali a danno delle donne e l'autorevolezza con cui l'autrice rivendica la legittimità, per queste ultime, di aver riconosciuti il diritto all'istruzione, all'educazione e ad un riconoscimento sociale che le consideri esseri umani, esattamente alla stregua degli uomini, ha ragion d'essere nella misura in cui al tempo in cui vive l'autrice il tema dell'educazione era ampiamente discusso e spesso oggetto di trattati e manuali. Tra questi troviamo l'opera del celebre filosofo Jean-Jaques Rousseau *Émile ou De l'Éducation*, pubblicata nel 1762. Il testo, scritto nella forma di un romanzo pedagogico, riscuote ampio riconoscimento e approvazione all'interno degli ambienti intellettuali dell'epoca e viene assunto dalla cultura del tempo come esempio di modello educativo efficace, autorevole e auspicabile.

Rousseau affronta in ognuno dei cinque libri, di cui si compone l'opera, le tappe evolutive più significative del giovane allievo immaginario, Emilio, in termini di capacità di apprendimento, di sviluppo emotivo-affettivo, morale e cognitivo. L'idea di fondo del romanzo rousseauiano è che per rifondare la società bisogna rifondare innanzitutto l'individuo. Emilio è incaricato di impegnarsi per migliorare la società in modo da rendervi possibile una vita ove i principi di uguaglianza, giustizia e libertà fungano da principio regolatore. L'intera opera è incentrata su quello che, secondo Rousseau, rappresenta il modello pedagogico ed educativo più efficace e desiderabile per formare gli uomini. Proprio per gli individui di sesso maschile, difatti, è pensata l'opera e su di essi è improntato il modello pedagogico proposto per Emilio. Differentemente, per le donne sono altri i principi, le pratiche educative ed i modelli d'insegnamento che Rousseau prospetta. Nel V libro entra in scena Sofia, anch'ella allieva immaginaria, che avrà il compito di affiancare Emilio, quale compagna di vita. Nel suddetto capitolo l'autore offre, in modo piuttosto sommario, un quadro dell'educazione femminile che si presenta decisamente differente da quello proposto

---

<sup>8</sup> Per una lettura più approfondita sulla figura e la posizione di Wollstonecraft riguardo al dibattito sulla Rivoluzione francese e i diritti umani si veda Modugno Roberta Adelaide (2002). Particolarmente interessanti, inoltre, risultano i saggi contenuti del volume curato da Crisafulli Lilla Maria e Silvani Giovanna (2001) *Mary versus Mary: Saggi per il bicentenario di Mary Wollstonecraft e Mary Shelley*. In particolare nel saggio "Le due Mary: il dialogo e la scrittura delle donne" vengono approfondite e confrontate le posizioni di Wollstonecraft e della figlia Mary Shelley in relazione a "questioni inerenti [...] la sfera pubblica e [...] quella privata, quali l'educazione, la domesticità, il dialogo madre-figlia, l'eguaglianza nella differenza, le donne e la loro scrittura" (*op. cit.*, p. 5). In generale, il testo intende mettere in evidenza la presenza di una "dialettica e di un confronto serrato fra due grandi movimenti, Illuminismo e Romanticismo, rappresentati da due scrittrici che guardano alle rispettive epoche con la lente macroscopica del 'gender'" mostrandone le contraddizioni nonché limiti e chiusure (*Ivi*, p. 3).

per l'universo maschile. Per Rousseau, difatti, Sofia ed Emilio, non sono uguali per "natura" e quindi, non possono ricoprire gli stessi ruoli e gli stessi compiti in famiglia e in società. Per questo anche la loro educazione necessita di essere differente ed è necessario che essi rispettino le funzioni familiari e sociali assegnate loro differentemente, sempre secondo l'autore, proprio dalla "natura". Sofia viene, innanzitutto, preparata alle conoscenze pratiche, utili unicamente al governo della casa e all'allevamento. Ella viene inoltre avviata alla cultura del buon gusto, alla formazione morale e religiosa. In linea con il pensiero della tradizione, il fine primo dell'educazione femminile, inteso da Rousseau, è quello di indirizzare e preparare la donna al matrimonio e alla procreazione. Sempre secondo "natura", afferma Rousseau, alle donne spetta di rendere felice e serena la vita dell'uomo e di dedicarsi alla cura della sua persona e della sua famiglia, senza altre pretese. Pertanto, la loro educazione è espressamente pensata, sin dall'infanzia, in funzione del ruolo riproduttivo e di cura del nucleo familiare.

L'idea che il percorso educativo delle donne consista esclusivamente nel fornirgli le nozioni indispensabili e sufficienti unicamente al fine di diventare mogli servizievoli e madri attente era, come si è visto sinora, ampiamente condivisa all'interno della società del XVIII secolo, e sin da tempi ben più remoti. La giustificazione di tale presa di posizione da parte del mondo maschile, mente organizzatrice e responsabile dell'operato delle varie istituzioni - tra cui quelle educative -, stava nel fatto che, a detta di Rousseau e della società nel suo complesso, le donne apparivano come individui sciocchi e vanitosi, che non avevano altro interesse se non di parlare di cose futili e frivole. Per Rousseau, come per la maggior parte degli uomini colti (e non) dell'epoca, l'unica motivazione per un tale atteggiamento assunto da parte del sesso femminile era da attribuire alla loro stessa "natura". Come già appurato, secondo tale concezione, ampiamente diffusa nei trattati sul comportamento, nella manualistica, negli ambienti intellettuali ecc..., le donne erano "naturalmente" esseri deboli ed inferiori, e pertanto non era né appropriato, né conveniente, né tantomeno sensato coltivare le loro capacità razionali, vista la loro "naturale" predisposizione alla frivolezza, alla superficialità e alla pochezza intellettuale.

Come osservato precedentemente, quella esposta nell'opera di Rousseau rispecchia, e a sua volta legittima e rinforza, la concezione sull'inferiorità della donna più diffusa e condivisa all'interno della società del tempo, tanto negli ambienti e circoli intellettuali, quanto nella sfera della quotidianità privata.

Eppure, a smentire quest'idea vi erano anche donne le quali, grazie ad una posizione sociale di prestigio, avevano potuto permettersi un'educazione ed un'istruzione del tutto rispettabili. Tra costoro, lettrice e contemporanea di Rousseau, vi era, appunto, Mary Wollstonecraft, a cui sono risultate tutt'altro che indifferenti le tesi del filosofo sull'illegittimità e l'insensatezza di un'educazione appropriata per le donne. Tutt'altro, nel suo *Vindication of the Rights of Women*, l'autrice londinese chiama in causa Rousseau, polemizzando e criticando duramente le sue posizioni a riguardo.

As for Rousseau's remarks, which have since been echoed by several writers, that they have naturally, that is from their birth, independent of education, a fondness for dolls, dressing, and talking – they are so puerile as not to merit a serious refutation.

(*Op. cit.* [b], p. 41)

E ancora...

Rousseau declares that a woman should never, for a moment, feel herself independent, that she should be governed by fear to exercise her natural cunning, and made a coquettish slave in order to render her a more alluring object of desire, a *sweeter* companion to man, whenever he chooses to relax himself. [...] with respect to the female character, obedience is the grand lesson which ought to be impressed with unrelenting rigour.

(*Ivi*, p. 25)

Wollstonecraft ritiene contrariamente che se le donne adottano e manifestano certi comportamenti, si agghindano e cercano di dimostrarsi graziose e spesso “sciocchi animaletti” per conquistare gli uomini, non è per la loro natura inferiore, debole o perversa, ma per via di un'educazione scadente che proprio così le vuole rendere, perché è proprio così gli uomini le vogliono. Le madri, dal canto loro, cercando di perseguire il “bene” delle loro figlie, le avviano categoricamente a questo tipo di educazione.

The education of women has, of late, been more attended to than formerly; yet they are still reckoned a frivolous sex, and ridiculed or pitied by the writers who endeavour by satire or instruction to improve them. It is acknowledged that they spend many of the first years of their lives in acquiring a smattering of accomplishments; meanwhile strength of body and mind are sacrificed to libertine notions of beauty, to the desire of establishing themselves, - the only way women can rise in the world, - by marriage. And this desire making mere animals of them,

when they marry they act as such children may be expected to act: - they dress; they paint, and nickname God's creatures. [...]

[...] If the nit can be fairly deduced from the present conduct of the sex, [...] that the instruction which women have hitherto received has only tended, with the constitution of civil society, to render them insignificant objects of desire – mere propagators of fools!

(Ivi, p. 9)

È più che chiaro nella mente di Wollstonecraft che lo stato di inferiorità intellettuale, pochezza morale e frivolezza nei costumi, attribuito da sempre da parte della cultura dominante maschile all'intrinseca *natura* delle donne, sia da considerarsi frutto e conseguenza di ciò che la loro stessa cultura, attraverso pratiche educative formali ed informali, gli ha insegnato e ha fatto credere: di essere inferiori e di dover destinare l'intera vita ad accompagnare il proprio futuro marito e ad accudire la futura prole (Restaino, Cavarero *op. cit.*, p. 6). Donne come Mary Wollstonecraft, colte, istruite, anticonformiste ed attente osservatrici delle disuguaglianze (di genere ma anche sociali, di classe ed economiche) non sono più disposte ad accettare, né tollerare che un tale stato di cose sia ancora ammissibile, soprattutto a seguito delle agguerrite lotte per i diritti di libertà e uguaglianza, affermati e sanciti poi nella *Déclaration* dell'89. Difatti a seguito del riconoscimento ai soli uomini dei diritti proclamati fondamentali ed inalienabili le donne condannano la loro esclusione dalla sfera di dignità riconosciuta (soltanto a parole) alla specie umana a causa del loro sesso biologico. Prendono coscienza del loro valore in quanto individui e rivendicano quei diritti per se medesime.

Quelle appena menzionate sono tra le questioni affrontate da Mary Wollestonecraft in un'Europa postrivoluzionaria, sul finire del secolo XVIII. Come si può parlare universalmente di diritti umani e lasciare “metà dell'umanità” tagliata fuori dall'averli riconosciuti<sup>9</sup>? si chiede l'autrice.

Wollstonecraft ritiene che se le donne iniziassero a guardarsi attorno e a riconoscere che in fondo è anche vero che esse stesse si presentano e si pongono verso gli uomini esattamente come questi ultimi le descrivono, e iniziassero a volere e osare altro per se stesse, forse qualcosa potrebbe cambiare.

---

<sup>9</sup> L'espressione diritti umani in realtà entra ufficialmente sulla scena pubblica solo il 10 dicembre del 1948, a Parigi, in occasione della promulgazione della *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, dove vengono riconosciuti come tali i diritti individuali, civili, politici, economici, sociali e culturali.

That women at present are by ignorance rendered foolish or vicious, is, I think, not to be disputed; and, the most salutary effects tending to improve mankind might be expected from a REVOLUTION in female manners [...].

(*op. cit. [b]*, p. 199)

It is time to effect a revolution in female manners – time to restore to them their lost dignity – and make them, as a part of human species, labour by reforming themselves to reform the world.

(*Ivi*, p. 44)

Una rivoluzione nei costumi femminili, dunque, per riformare se stesse e avviare un cambiamento anche nella realtà che le circonda. Questa è la proposta, la sfida, che Mary Wollstonecraft lancia nel suo *Vindication of the Rights of Women*. Solo comportandosi diversamente, coltivando interessi intellettualmente stimolanti, ricercando situazioni culturalmente vivaci e coinvolgenti, le donne potranno dare dimostrazione del fatto che esse non sono quegli esseri frivoli, quei “domestic brutes”, privi di intelletto e raziocinio, che gli uomini tanto realisticamente descrivono (*Ivi*, p. 173). Per Wollstonecraft esse sono e possono molto di più di quello è stato loro concesso, imposto di essere, e di cui si sono accontentate. Riconoscendo loro stesse *in primis* il diritto di essere educate ed istruite esattamente al pari degli uomini, difatti, Wollstonecraft non ha dubbi che esse possono dimostrare di essere perfettamente all'altezza della loro controparte maschile quanto a facoltà intellettuali, elevazione morale e capacità razionali.

### **1.3 LA NASCITA DEL MOVIMENTO FEMMINISTA: CENNI STORICI E RIVENDICAZIONI POLITICHE**

Nella seconda metà dell'800 l'Europa va incontro ad una serie di avvenimenti che aprono le porte a numerosi cambiamenti nei tradizionali assetti politici, socio-economici e culturali della maggior parte dei Paesi occidentali. La Rivoluzione francese con la fine dell'*ancien régime*, la Guerra di Secessione americana con la fine della schiavitù dei neri, lo scoppio della seconda rivoluzione industriale, la nascita dei primi movimenti operai, sono tutti fattori

che segnano e fanno presagire un cambiamento epocale che riguarda aspetti essenziali della vita degli individui. Lo sviluppo industriale e tecnologico comporta tutta una serie di significative conseguenze su qualità e stili di vita degli europei: il miglioramento della produzione, l'incremento dei mercati, l'aumento del tasso di occupazione, l'aumento della produzione e della fruizione di cultura, l'ampliamento dei luoghi di elaborazione e circolazione del sapere, la crescita dell'alfabetizzazione, la femminilizzazione del lavoro ecc.. I processi di industrializzazione attuati nel corso della seconda metà del Settecento e nell'Ottocento innescano infatti una repentina urbanizzazione da parte delle fasce sociali più basse, le quali dalle campagne si spostano nelle città, dove la richiesta di forza lavoro è alta. Anche le donne si rendono protagoniste di tali spostamenti ed entrano sempre più numerose nel mondo del lavoro svolgendo mestieri legati alla servitù o al piccolo commercio, o ancora in lavori artigianali come sarte, modiste, ricamatrici. Ma soprattutto entrano in quei luoghi di lavoro fino ad allora considerati esclusivamente di competenza maschile: le fabbriche. Eppure, anche qui, nonostante la parvenza di equità nell'essere accettate per la prima volta nel mondo maschile, le donne ricevono comunque un trattamento *diverso*, giacché a parità di ore di lavoro e di mansioni svolte, vengono comunque retribuite meno dei loro colleghi uomini (Guerra *op. cit.*, pp. 9-10).

In *Storia e Cultura Politica delle Donne*, Elda Guerra ricorda come negli ultimi venti anni del secolo XIX significativi cambiamenti si fossero presentati soprattutto per il mondo femminile:

l'apertura ai percorsi alti di istruzione e a professioni prima interdette per legge e costume, la possibilità, grazie allo sviluppo delle industrie di acquistare beni di consumo prima prodotti nelle case o di avere a disposizione beni essenziali come l'acqua, l'elettricità, il riscaldamento, lo sgretolarsi dell'ostracismo rispetto al lavoro e all'indipendenza economica delle donne con le sue conseguenze sul piano delle scelte matrimoniali, mutamenti legislativi che avevano abolito, almeno parzialmente, l'istituto della donna velata proprio del diritto anglosassone per il quale con il matrimonio marito e moglie diventavano una sola persona e l'esistenza giuridica della donna veniva incorporata in quella del marito, con la privazione del diritto di proprietà sui propri guadagni [...]

(2008: p. 8)

La progressiva "modernizzazione" della società, inoltre, porta gradualmente ad un allargamento del tessuto sociale con la comparsa del nuovo ceto borghese, e ad un lento, ma inesorabile, processo di massificazione, che si sarebbe poi realizzato appieno solo nel

Novecento. Tutti questi cambiamenti che si andavano man mano concretizzando negli stili di vita, nel mondo del lavoro, nel campo dell'istruzione, nell'istituto familiare, avevano lasciato intravedere nuove opportunità e suscitato nuovi bisogni (*Ivi*, pp. 10-11).

Tra le classi operaie, soggetti prima esclusi o rimasti ai margini della vita politica chiedono accesso alla dimensione politica, consapevoli di contribuire attivamente allo sviluppo della nazione. Si pone, così, il problema del suffragio universale, ossia la richiesta del suffragio per tutti i maschi adulti, a prescindere dallo *status* sociale ed economico.

E le donne? In cosa sperare o a cosa ambire, data la loro totale esclusione dalla scena politica? Anche loro ora contribuiscono alla crescita economica del Paese. Può la questione del suffragio femminile rientrare in quella del suffragio universale maschile? Si chiedono molte di loro. Così facendo però andrebbe perduta la specificità della dimensione femminile e della loro condizione di esclusione da ogni ambito della sfera pubblica. Inoltre, rientrando nella causa del suffragio universale maschile, l'appartenenza di classe fungerebbe comunque da elemento discriminatore per le donne appartenenti ai ceti più bassi, le quali rimarrebbero nuovamente escluse dall'ottenere cittadinanza politica.

Eppure la donna che vive il passaggio di secolo tra Otto e Novecento non è la stessa donna dei secoli addietro e anche la relazione tra i due sessi è andata modificandosi al cambiare delle condizioni di vita con l'ingresso nell'era moderna. Non più solo moglie e madre, ma adesso la "Donna Nuova" (the "New Woman") è anche lavoratrice ed, in certi casi, con una preparazione professionale di base. La secolare visione sociale del maschile e del femminile, dove l'uomo, nell'ambito del matrimonio, ha totale autorità sulla donna e quest'ultima, non godendo neppure dello *status* giuridico di individuo è completamente sotto la sua responsabilità (meglio autorità), non poteva più essere accettabile per molte donne, ora che avevano sperimentato un minimo di autonomia nel mondo del lavoro, e soprattutto in un mondo che parlava di diritti universali e uguaglianza di diritti. In altre parole, riprendendo il resoconto di Guerra, "nel corso del XIX secolo, si era posta la questione dell'abbattimento, anche sul piano delle relazioni tra i sessi e i generi, dell' *ancièn regime*" (*op. cit.*, p. 8).

Anche la secolare divisione netta tra sfera pubblica e privata, per cui le funzioni sociali e pubbliche dovevano essere svolte dagli uomini, mentre alla donna spettava la cura della casa, luogo per eccellenza del privato, e l'educazione dei figli, non era ora più sostenibile.

Il fattore economico e di appartenenza di classe, poi, fungeva da ulteriore componente discriminatoria. Diverse, infatti, erano le prospettive di vita per le donne appartenenti ai ceti medi e medio-alti rispetto a quelle appartenenti alle classi più svantaggiate. Per le prime il destino privilegiato era, come ribadito precedentemente, il matrimonio, i figli e la gestione degli spazi domestici, intesa come cura delle relazioni sociali, della gradevolezza estetica della casa e delle fasi iniziali dell'educazione dei figli. L'istruzione femminile era pertanto finalizzata allo svolgimento di questi compiti anche perché, per costume e per legge, le donne non potevano accedere come i loro coetanei maschi agli alti gradi d'istruzione. Pertanto, dedicandosi esclusivamente alla famiglia le donne del ceto medio-alto non potevano godere, né ricercavano l'indipendenza economica. Peggiora poi la condizione delle donne appartenenti alle classi sociali più basse, per le quali il lavoro (sottopagato) era legato alla sopravvivenza (Willson *op. cit.*, pp. 27-31).

Fino agli ultimi decenni dell'Ottocento le leggi civili e le istituzioni politiche avevano, comunque, preservato quasi intatta la disuguaglianza tra uomini e donne, nonostante il patto sociale e politico su cui si reggeva lo stato liberale ottocentesco aveva sancito e riconosciuto come "universali" i diritti dell'uomo e del cittadino. Di fatto, però, le donne non erano né uomini né tantomeno cittadine e, di conseguenza, erano categoricamente escluse dall'esercizio di quei diritti dichiarati "universali".

Stanche di venire considerate biologicamente esseri inferiori, risentite per essere ingiustamente escluse da ogni ambito della vita pubblica e consapevoli del loro contributo all'economia e allo sviluppo del Paese, nonché dei profondi mutamenti che stavano investendo l'intero mondo occidentale, sul finire dell'Ottocento, nei territori angloamericani, alcuni gruppi di donne si uniscono in movimenti organizzati e conducono una serie di lotte di protesta e di rivendicazione per la conquista dei diritti. Nasceva così il movimento femminista nella sua istanza emancipazionista e di denuncia della forte asimmetria sociale tra donne e uomini nell'ambito di una cultura patriarcale. Esso va configurandosi come un movimento che propone sia azioni e iniziative sul piano pratico-politico, sia discorsi che mirano a dare un fondamento teorico a quell'atto di denuncia (Cagnolati 2010; Duby, Perrot 1992; Guerra *op. cit.*).

La prima ondata femminista<sup>10</sup>, sviluppatasi tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, ha come obiettivo primario il raggiungimento di un'equiparazione giuridica, sociale e politica fra uomo e donna: diritto all'istruzione, diritto di voto, di partecipazione alla vita pubblica, diritto al lavoro. Le rivendicazioni di questa prima ondata riguardano sostanzialmente la conquista, da parte delle donne, di uno statuto di uguaglianza rispetto all'identità, ai diritti e alle prerogative del soggetto maschile e, in funzione di ciò, viene storicamente conosciuto come femminismo dell'uguaglianza (Beasley 1989, Guerra *op. cit.*).

La nascita del movimento femminista viene fatta convenzionalmente risalire al 1848, anno del primo convegno politico per i Diritti delle Donne (*Women's Rights Convention*), dove l'attivista Elisabeth Cady Stanton presenta la *Declaration of Sentiments* documento ispirato alla Dichiarazione di indipendenza americana e ritenuto l'atto di nascita della cultura politica delle donne. Nel documento Stanton e le altre firmatarie fanno espressamente richiesta che i diritti delle donne vengano riconosciuti e rispettati dalla società, dando particolare rilievo alla questione del suffragio femminile<sup>11</sup>.

All'interno della prima ondata del movimento femminista sono distinguibili due correnti teoriche: una liberale e una socialista. La prima contesta la tesi della presunta inferiorità "naturale" della donna, e vede nella sua esclusione dall'ambito educativo, politico e lavorativo la causa della sua subordinazione. L'obiettivo principale di questa corrente è la conquista a livello politico, sociale e giuridico degli stessi diritti di cui godono gli uomini. La seconda si diffonde nell'ambito del pensiero socialista e ritiene che la causa dell'oppressione della donna sia fondamentalmente economica. L'obiettivo primo di questo indirizzo è la trasformazione delle condizioni materiali della vita delle donne e dei proletari.

---

<sup>10</sup> Generalmente vengono individuate tre "ondate" femministe, aventi periodizzazioni, contenuti e obiettivi differenti.

-La prima ondata (tra la fine Ottocento e il primo ventennio del Novecento) ha l'obiettivo di ottenere equiparazione sociale e politica tra uomini e donne e prende il nome di femminismo dell'uguaglianza.

-La seconda ondata (negli anni '60 e '70 del Novecento) rivendica la specificità della dimensione femminile e la diversità del pensiero e della storia delle donne e prende il nome di femminismo della differenza.

-La terza ondata (negli anni '90 del Novecento) è caratterizzata dall'emergere delle differenze interne all'universo femminile: di condizione sociale, di cultura, di età, di generazione, di etnia, di orientamento sessuale. Quest'ultima prende il nome di femminismo della soggettivazione. Si vedano Cavarero, Restaino (*op.cit.*), Hokulani (2007: pp. 1-45), Migliori (2010-2011: pp. 1-16).

<sup>11</sup> Altra data importante per il movimento è il 1899 quando, a Londra, si svolge il secondo Congresso Internazionale delle Donne (*International Council of Women*), la prima delle organizzazioni internazionali delle donne. In questa sede viene fatto il bilancio della situazione dei gruppi femministi a livello internazionale ed un resoconto dei mutamenti che stavano attraversando l'Occidente nel passaggio da un secolo all'altro (cfr. Guerra *op. cit.* p. 7).

Essa unisce le richieste di eguaglianza giuridica e di riforme civili alle rivendicazioni economiche e alle provvidenze sociali, aumenti salariali e diritto al lavoro per le donne.

Il movimento delle donne della prima ondata, ottiene il massimo delle sue conquiste tra la fine dell'Ottocento e gli anni intorno alla Prima Guerra Mondiale, soprattutto nei Paesi di lingua inglese e nell'Unione sovietica. Successivamente, il movimento entra in crisi a partire dagli anni Venti del Novecento. Crisi che dura fino agli anni Sessanta-Settanta, quando si afferma, poi, la seconda ondata del femminismo (Guerra *op. cit.*; Duby, Perrot *op. cit.*; Beasley *op. cit.*).

#### **1.4 A CAVALLO TRA LE DUE GUERRE: VIRGINIA WOOLF ED IL SUO INVITO ALLA CULTURA**

Nel frattempo, nel primo trentennio del Novecento una donna inglese, Virginia Woolf (1882-1941), divenuta sin da subito icona delle femministe di prima generazione, pubblica nel 1929, uno dei suoi più celebri saggi intitolato *A Room of One's Own*. All'interno del testo l'autrice denuncia la secolare impossibilità per le donne di accedere al sapere formale e di ricevere un'educazione adeguata, che permetta loro di evolversi intellettualmente ed acquisire autonomia di pensiero e di scelta. Il fine ultimo della tesi di Virginia Woolf è quello di rivendicare, per il genere femminile, la possibilità di essere ammesse ad una cultura che fino a quel momento si era rivelata di esclusivo appannaggio maschile, in una società, nella fattispecie quella Inglese, di stampo profondamente patriarcale.

Il testo si apre con la descrizione del flusso dei pensieri che popolano la mente dell'autrice riguardo alla relazione esistente tra donne e romanzo e, più in generale, tra donne e cultura. Dopo aver avvisato lettori e lettrici della natura fittizia di quanto andrà a narrare, Woolf s'immerge nel racconto di una bella giornata di ottobre, trascorsa passeggiando per i cortili dei collegi della cittadina di "Oxbridge"<sup>12</sup>.

I found myself walking with extreme rapidity across a grass plot. Instantly a man's figure rose to intercept me. Nor did I at first understand that the gesticulations of a curious-looking object, in a cut-away coat and evening shirt, were aimed at me. His face expressed horror and

---

<sup>12</sup> Luogo dichiaratamente fittizio, nato dall'unione immaginaria di "Cambridge" e "Oxford", città note per ospitare le più antiche e prestigiose università britanniche.

indignation. Instinct rather than reason came to my help, he was a Beadle; I was a woman. This was the turf; there was the path. Only the Fellows and Scholars are allowed here; the gravel is the place for me. Such thoughts were the work of a moment. As I regained the path the arms of the Beadle sank, his face assumed its usual repose [...].

(2015: p. 5)

Così l'autrice immagina un incontro ravvicinato con la cultura del suo tempo: il sagrestano che, con "ripugnanza" ed "indignazione", le vieta di percorrere la via principale che conduce agli spazi di cultura. "I was a woman. This was the turf; there was the path [...] the gravel is the place for me": non il sentiero, ma la ghazi è il posto riservato a lei. Altamente significativo questo passaggio racchiude simbolicamente il senso del rapporto vigente tra donne e cultura, all'epoca in cui Woolf scrive: alcuno. Le donne sono tagliate fuori, simbolicamente e fisicamente, dagli spazi intellettuali e culturali del tempo e li devono rimanere.

Ulteriormente suggestiva e significativa risulta la digressione che Woolf fa sulla mancata possibilità per le donne del suo tempo di essere adeguatamente istruite e di potersi dedicare ai loro interessi letterari. L'autrice chiama in causa Judith Shakespeare, l'immaginaria sorella di William Shakespeare, alla quale, solamente perché donna, è stata preclusa la possibilità di studiare e scrivere, pur avendo le stesse doti ed il medesimo ingegno e passione del fratello.

Quest'ultimo, immagina Woolf, è stato mandato a scuola a studiare Latino, logica e grammatica.

Meanwhile his extraordinarily gifted sister, let us suppose, remained at home. She was as adventurous, as imaginative, as agog to see the world as he was. But she was not sent to school. She had no chance of learning grammar and logic, let alone of reading Horace and Virgil. She picked up a book now and then, one of her brother's perhaps and read a few pages. But then her parents came in and told her to mend the stockings or mind the stew and not moon about with books and papers. They would have spoken sharply but kindly, for they were substantial people who knew the conditions of life for a woman and loved their daughter [...]. Perhaps she scribbled some pages up in an apple loft on the sly but was careful to hide them or set fire to them [...]. She had the quickest fancy, a gift like her brother's, for the tune of words. Like him, she had a taste for the theatre. She stood at the stage door; she wanted to act, she said. Men laughed in her face. The manager — a fat, looselipped man — guffawed. He bellowed something about poodles dancing and women acting — no woman, he said, could possibly be an actress. [...]. She could get no training in her craft. [...] She found herself with child by that gentleman and so — who shall measure the heat and violence of the poet's heart when caught and tangled in a woman's body? — killed herself one winter's night and lies buried at some cross-roads where the omnibuses now stop outside the Elephant and Castle.

(*Ivi*, pp. 36-37)

Nel saggio *Judith* rappresenta la personificazione della diversa sorte riservata al talento di sesso femminile che per secoli è stato ostacolato, taciuto, rinnegato e sotterrato da una cultura maschile che riconosce l'ingegno e le doti per esprimerlo solo all'uomo, unico protagonista, fautore e fruitore del sapere. Le sorti toccate all'immaginata *Judith*, il divieto da parte dei genitori di interessarsi di cultura, il rifiuto beffardo da parte del direttore del teatro, riproducono le dinamiche di esclusione delle donne dal mondo del sapere che Woolf denuncia. Recatasi poi a Londra e curiosando tra gli scaffali della Biblioteca del British Museum l'autrice si rammarica sbigottita nel constatare che:

nothing is known about women before the eighteenth century. [...] Yet genius of a sort must have existed among women [...]. Now and again an Emily Brontë or a Robert Burns blazes out and proves its presence. But certainly it never got itself on to paper. When, however, one reads of a witch being ducked, of a woman possessed by devils, of a wise woman selling herbs, or even of a very remarkable man who had a mother, then I think we are on the track of a lost novelist, a suppressed poet. [...] This may be true or it may be false — who can say? — but what is true in it, so it seemed to me, [...] is that any woman born with a great gift in the sixteenth century would certainly have gone crazed, shot herself, or ended her days in some lonely cottage outside the village, half witch, half wizard, feared and mocked at. For it needs little skill in psychology to be sure that a highly gifted girl who had tried to use her gift for poetry would have been so thwarted and hindered by other people, so tortured and pulled asunder by her own contrary instincts, that she must have lost her health and sanity to a certainty.

[...] And undoubtedly, I thought, looking at the shelf where there are no plays by women, her work would have gone unsigned. [...] It was the relic of the sense of chastity that dictated anonymity to women even so late as the nineteenth century. [...] Anonymity runs in their blood.

(*Ivi*, pp. 37-38)

Sino alla fine dell'Ottocento e oltre, ammonisce Woolf, tale era la sorte di una qualunque donna dotata di talento, per la quale sarebbe stato impensabile, coltivarlo e dedicarsi liberamente alle proprie passioni artistiche e letterarie. Quand'anche una donna si fosse cimentata nella scrittura o in altre forme artistico-culturali sarebbe comunque stata osteggiata, ridicolizzata, schernita e demonizzata. Sino ad esser messa a tacere per, infine, esser dimenticata: “[a]nonymity” “scorre nel loro sangue”, conclude amaramente l'autrice.

Sulla base di tale condizione di esclusione ed esilio dal mondo della cultura, Virginia Woolf rivendica il carattere fondamentale ed imprescindibile dell'educazione delle donne (quella

formale e quella del carattere), al fine di affrancarsi dall'uomo e dalla condizione di subordinazione cui quest'ultimo le ha da sempre costrette. All'interno della sua riflessione sull'importanza dell'indipendenza femminile, l'autrice invita ed esorta le donne a ricercare la propria autonomia e a coltivare i propri interessi, ad appassionarsi alla lettura, alla musica, all'arte, e a tutto ciò che apre la mente e stimola il ragionamento.

Eppure, passione, creatività e ingegno, anche se potenziati da un'adeguata educazione, la quale resta comunque fondamentale, secondo l'autrice, non sono sufficienti a sostenere la scelta di una giovane donna che voglia uscire dalle mura domestiche ed entrare nel mondo degli uomini, detentori indiscussi della cultura e della tradizione letteraria, ma è necessario anche del denaro, dichiara Woolf.

L'autrice pone perciò anche l'attenzione sugli svantaggi materiali delle donne rispetto agli uomini e ritiene che esse non saranno mai completamente libere fino a che l'uomo impedirà loro di ottenere l'indipendenza economica, vietandogli l'accesso al lavoro e ad un'istruzione adeguata. Woolf è fermamente convinta, difatti, che l'emancipazione dall'uomo passi anche per l'indipendenza economica: “it is remarkable, [...] what a change of temper a fixed income will bring about”, afferma l'autrice (*Op. cit.*, p. 27). Qui è racchiuso il senso del titolo del saggio sopracitato: dacché libertà di pensiero e indipendenza economica sono, per Woolf, intimamente collegate. “Una stanza tutta per sé” è ciò che, secondo l'autrice, è necessario ad una donna per poter scoprire ed esprimere se stessa, magari attraverso la scrittura. La stanza di cui Woolf parla richiama un luogo senz'altro fisico, ma con una forte valenza metaforica, per la quale si fa simbolo della libertà di essere se stesse e rappresenta l'investimento che la donna fa su di sé, sul suo arricchimento personale, lontana dai doveri di madre e dagli obblighi di moglie e casalinga che la società dell'uomo le impone. Disporre autonomamente di uno spazio privato e avere del tempo e dei soldi da investire nei propri interessi culturali, senza doversi preoccupare di obblighi e doveri è un lusso che ben poche donne, tra il XIX e l'inizio del XX secolo, potevano permettersi. *A Room of Ones Own* può cambiare le cose. Essa costituisce quella condizione per cui, avendo del denaro e la curiosità intellettuale di scoprire se stesse, le donne possono allontanarsi dalle interruzioni della vita domestica e dal ruolo impostogli dalla società e impegnarsi nella scrittura. Qui le donne potranno davvero essere se stesse e vivere a pieno contatto con la realtà che le circonda, in una nuova e più intensa relazione con il mondo, non falsata da pregiudizi e stereotipi che stigmatizzano le donne.

Affermare la propria specificità di donne ed essere curiose ed intraprendenti è ciò a cui infine, concludendo, esorta Woolf. Non rinunciare alla propria crescita personale e alla coltivazione dei propri interessi, soprattutto se questi hanno a che fare con il mondo dell'arte e della letteratura, dati il lungo silenzio e le grandi rinunce di donne e scrittrici del passato.

## **1.5 IL PRIMO FEMMINISMO DURANTE E DOPO LA PRIMA GUERRA MONDIALE**

Tra il 1914 e il 1918 l'Europa viene sconvolta dall'esplosione del primo conflitto mondiale. I governi dei diversi paesi intraprendono una massiccia opera di propaganda per mobilitare la popolazione civile. Le donne, in particolare, divengono destinatarie privilegiate dell'appello da parte dei paesi per il sostegno del fronte interno. Le associazioni femminili, le suffragiste e le loro organizzazioni internazionali, dapprima, promuovono iniziative e manifestano per fermare quella che si presagisce essere una catastrofe ed un oltraggio alla civiltà. Successivamente, con l'inizio delle operazioni militari e delle prime invasioni, le donne rispondono prontamente all'appello patriottico impegnandosi nelle attività di assistenza e ricoprendo i posti di lavoro degli uomini partiti per il fronte. Nelle campagne sostituiscono gli uomini nei lavori agricoli, mentre nelle città affiancano gli operai nelle industrie, specialmente quelle per la produzione di materiale bellico. Inoltre, sempre in massa, prestano soccorso come infermiere, crocerossine, volontarie, o ancora nei centri di assistenza ecc...<sup>13</sup>

Nonostante le donne ci sono state, presenti e attive nel sostegno del proprio paese durante il conflitto, sostanzialmente, però, il movimento politico delle donne non si è mai dichiarato a sostegno della guerra. Piuttosto, dagli incontri avvenuti tra le varie organizzazioni femministe, e in particolare in occasione del Congresso Internazionale delle Donne del 1915, nasce una nuova tendenza, quella del femminismo pacifista. Tale posizione assunta da alcuni gruppi di femministe, si pronuncia in un "no" esplicito alla guerra e ricerca un'azione per la soluzione pacifica delle controversie, sulla base di una comune appartenenza al genere umano ed una condivisa ricerca di avere i propri diritti riconosciuti e proteggere il proprio territorio dall'attacco nemico.

---

<sup>13</sup> Si vedano (Guerra *op. cit.*, p. 22), Duby, Perrot (*op. cit.*, pp. 44-45, 74) e Willson (*op. cit.*, pp. 79-81).

Una volta terminato il conflitto, nel novembre del 1918, gli uomini sopravvissuti ritornano dal fronte pronti a riprendere in mano le responsabilità, i compiti e i doveri che avevano lasciato in sospeso per combattere la guerra.

Sul piano del lavoro, l'immediato dopoguerra è, conseguentemente, segnato dalla reazione nei confronti dell'occupazione femminile, la qual cosa comporta che, una volta rientrati gli uomini dal fronte le donne vengono chiamate a cedere il loro posto a essi. Eppure, ora, non è più così facile e scontato. Non si può così semplicemente ritornare indietro e fare finta che nulla sia accaduto, pensano le donne. Durante la guerra, difatti, alcuni cambiamenti vi sono stati: le donne si sono impegnate nel fronte interno, occupando i posti di lavoro dei loro padri, mariti e figli e continuando, per giunta, a svolgere le abituali faccende domestiche e di accudimento della prole. Ora che hanno dimostrato a se stesse e alla nazione che di essere perfettamente in grado di portare avanti i compiti usualmente svolti dagli uomini, dando prova di coraggio, efficienza, doti organizzative e responsabilità, non sono più disposte a tornarsene rinchiusa tra le quattro mura domestiche e ricominciare con la vita di sempre. Adesso che sono state coinvolte e chiamate in causa, e si sono sacrificate in nome della patria, dimostrandosi all'altezza della situazione e portando avanti l'economia del paese, adesso chiedono giustizia. Attraverso il loro sostegno e la loro partecipazione attiva sul fronte interno durante la guerra, difatti, le donne dimostrano di essere cittadine a tutti gli effetti e, pertanto, come tali chiedono di essere riconosciute, attraverso l'ottenimento della cittadinanza politica<sup>14</sup>.

Non solo. Radicali cambiamenti, sia nello stile di vita che nella relazione tra i due generi, erano già in corso dalla fine dell'Ottocento, ed erano andati evidenziandosi durante il primo conflitto mondiale. Le donne chiedono ora che tali mutamenti avvenuti nei costumi, all'interno del matrimonio, in un più libero accesso delle donne al lavoro e all'istruzione, e soprattutto il diritto di voto, vengano riconosciuti giuridicamente.

Al finire della guerra, si pone perciò con forza, per i governi europei, il problema della parificazione dei diritti tra uomo e donna. Effettivamente, gli anni successivi al postguerra sono contrassegnati, dal punto di vista delle leggi, dalla trasformazione in senso maggiormente egualitario delle relazioni tra i sessi, conformemente alle grandi trasformazioni che la modernità portava con sé.

Colei che da sempre era stata l' "Angelo del Focolare", esclusivamente madre e moglie, dedita alle faccende domestiche, adesso è una "donna nuova" ("the New Woman"), inserita nel

---

<sup>14</sup> A tal proposito si vedano Thébaud (*op. cit.*, pp. 25-90) e Willson (*op. cit.*, pp. 100-107).

tessuto socio-economico del suo Paese e consapevole delle proprie possibilità e dei propri diritti. Adesso chiede di rientrare a far parte, in quanto cittadina, della comunità politica del suo paese (Willson *Ibidem*)<sup>15</sup>.

Eppure non tutti gli stati europei, e non europei, concedono il suffragio femminile, uniformemente, nell'immediato dopoguerra (la Germania nel 1918, il Regno Unito nel 1918<sup>16</sup>, i Paesi Bassi nel 1919, gli Stati Uniti nel 1920, la Spagna nel 1931, la Francia nel 1944, l'Italia nel 1946, la Grecia nel 1952, il Portogallo nel 1976).

## **1.6 DI FRONTE AD UN' "ALTRA" GUERRA: LE DONNE A SOSTEGNO DELLA PATRIA E L'OTTENIMENTO DEL DIRITTO DI VOTO**

All'alba dell'autunno del 1939 tutta l'Europa si ritrova di nuovo catapultata in un altro scontro mondiale. Questa volta, però, il conflitto assume dimensioni ben più significative del precedente, coinvolgendo praticamente tutti i continenti del pianeta, e annullando qualsiasi distinzione tra fronte esterno e fronte interno, con il diretto coinvolgimento dei civili, l'occupazione di territori, bombardamenti, deportazioni. Quello che va dal 1939 al 1945 e che è stato considerato il più grande conflitto armato della storia, con più di 50 milioni di morti tra uomini e donne, segna il volto di un'epoca cambiata, oltre che l'assetto geopolitico del pianeta, anche le sorti di milioni di donne, uomini e famiglie. Durante i sei lunghi anni di combattimenti, invasioni, attacchi militari ecc..., nel fronte interno le donne, ancora una volta, dimostrano il loro senso patriottico, la loro tenacia e le loro capacità, impegnandosi in numerose attività di forte rilevanza sociale ed economica. Si impegnano in attività assistenziali come volontarie, prestando soccorso ai soldati feriti e offrendo supporto alle vedove e alle famiglie dei soldati al fronte, si occupano degli approvvigionamenti e del confezionamento di indumenti per i soldati, operano da intermediarie al fine di facilitare i contatti tra gli uomini al fronte e le famiglie, organizzano punti di ristoro per le truppe in

---

<sup>15</sup> L'ingresso delle donne nel mondo del lavoro, la possibilità di accesso a certi gradi di istruzione femminile, l'abolizione di alcune norme che, all'interno del matrimonio, annullavano l'esistenza giuridica della donna (che veniva incorporata in quella del marito), per citarne qualcuno (Guerra *op. cit.*; Thébaud *op. cit.*).

<sup>16</sup> Inizialmente concesso solo alle donne sposate, raggiunti i trent'anni d'età. Successivamente, dal 1928 viene esteso a tutte coloro che avevano compiuto i 18 anni).

transito e mense gratuite per i poveri, prestano assistenza agli orfani e si occupano delle raccolte fondi, partecipano inoltre attivamente alle staffette partigiane ecc... .

Eccezionalmente, ricoprono anche ruoli istituzionali come nelle Repubbliche Partigiane, cioè degli enti provvisori creati dai combattenti nel 1944 in alcuni di quei pochi territori non occupati dai nazifascisti.

Divengono protagoniste di atti di resistenza civile e politica come scioperi, sabotaggi, atti di disobbedienza nei confronti degli occupanti, manifestazioni ecc... e alcune di loro combattono la guerra in prima linea a fianco degli uomini.

Inoltre, come accadde per la prima Guerra Mondiale, le donne vanno a ricoprire i posti di lavoro lasciati vuoti dagli uomini partiti per la guerra, e così si ritrovano, nuovamente, a lavorare nelle fabbriche, nei campi, negli uffici, nei trasporti pubblici ricoprendo ruoli e mansioni che fino ad allora erano considerati esclusivamente maschili<sup>17</sup>.

Ancora, parteciparono attivamente alla Resistenza partigiana che ha luogo in tutta Europa con l'obiettivo comune di cacciare le truppe nazifasciste e liberare i territori occupati.

Terminata la guerra, nel 1945, i soldati combattenti rientrano nelle loro patrie ed, esattamente come era accaduto al termine del primo conflitto mondiale, sono già pronti ed intenzionati a ristabilire l'ordine prebellico a livello sociale: ossia ritornare ad occupare i posti di lavoro lasciati vuoti durante i combattimenti e rimandare a casa le donne ad occuparsi dei figli e delle faccende domestiche, senza tenere minimamente in considerazione l'operato di queste ultime durante gli anni di guerra.

Sebbene le donne avevano già accettato, seppur amaramente, di tornare ad essere esclusivamente mogli e madri dopo il primo conflitto mondiale, adesso non sono più disposte a tale sorta di compromesso.

I sacrifici sono stati tanti, l'impegno costante, il rischio elevato, le morti numerose. La guerra ha costituito per le donne un'esperienza senza precedenti di libertà e responsabilità e, per loro, ha visto l'aprirsi di nuove possibilità professionali. Mettendosi alla prova nel modo in cui effettivamente hanno fatto, le donne hanno manifestato grandi capacità organizzative, coraggio, tenacia e senso del dovere nei confronti della patria e hanno dimostrato di possedere tutti i requisiti per essere finalmente riconosciute come cittadine, esattamente al pari degli uomini. Inoltre, la fine della guerra e la sconfitta dei regimi totalitari, quello fascista in Italia e quello nazista in Germania, hanno demonizzato l'idea di qualsiasi altro

---

<sup>17</sup> Cfr. Thébaud (*op. cit.*, pp. 33-42) e Guerra (*op. cit.*, pp. 39-41).

regime dispotico per i territori europei. Ciò che si prefigura ora, pertanto, è l'inizio dei governi democratici e, nonostante la guerra avesse sospeso l'attivismo dei movimenti femministi, le donne non mancano di far sentire la loro voce per rientrare di diritto a far parte dei nuovi Stati democratici, rivendicando la cittadinanza politica. Nei Paesi dove il diritto di voto alle donne non era ancora stato riconosciuto dopo la prima Guerra Mondiale vengono ad istituirsi Comitati di donne che, attraverso delle petizioni, richiedono ufficialmente di entrare a far parte dei nascenti governi democratici. Nazioni come l'Italia o la Francia, dove ancora il suffragio femminile non era stato riconosciuto, ottengono il voto per le elezioni politiche, rispettivamente nel 1946 e nel 1944<sup>18</sup>.

Finalmente anche le donne europee divengono cittadine riconosciute legalmente, ma le rivendicazioni e le battaglie femministe, e delle donne in generale, non terminano qui. Vi sono ancora innumerevoli aspetti della vita quotidiana che richiedono di essere rivisitati e di diventare oggetto di norme giuridiche a tutela della donna.

## **1.7 LA COSTRUZIONE SOCIALE DELL'ESSER DONNA: SIMON DE BEAUVOIR E L'EDUCAZIONE FEMMINILE**

Nel 1949 Simone de Beauvoir (1908-1986) scriveva la sua opera di maggiore influenza, *Le Deuxième Sexe*, considerato un classico della letteratura femminista, nonché libro ispiratore della seconda ondata del femminismo, negli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Il testo offre un'analisi della posizione della donna nella società, ritraendola in uno stato di oppressione ed in un ruolo di alterità rispetto alla figura maschile. De Beauvoir affronta, in chiave esistenzialista, l'essere-donna, dapprima da un punto di vista naturalistico, delle scienze, successivamente da un punto di vista psicanalitico e, infine, dal punto di vista del materialismo storico. Il suo obiettivo è quello di confutare le tesi positiviste e freudiane sulla presunta inferiorità della donna, la quale, secondo le concezioni dominanti e più influenti dell'epoca, sarebbe dovuta alla sua stessa natura. In accordo con questa visione, come si è visto, saldamente radicata nella cultura occidentale, l'inferiorità costitutiva della donna si mostrerebbe nella sua stessa struttura fisica e nelle funzioni biologiche e riproduttive proprie del corpo femminile.

---

<sup>18</sup> Si vedano Ulivieri (1992), Thébaud (*op. cit.*) e Guerra (*op. cit.*).

De Beauvoir ammonisce radicalmente tale visione e denuncia come sia stata totalmente opera dell'uomo e della cultura patriarcale fare di una pura differenza biologica della donna (che comunque, per la filosofa, rimane), un elemento di inferiorità naturale prima, e di tradurre poi tale differenza, vista come evidenza di un' inferiorità costitutiva, in diseguaglianza sul piano sociale, economico, politico e culturale.

L'autrice tenta di smentire tale visione percorrendo il "vissuto" femminile, e descrivendo in forma evolutiva le varie età della vita della donna, dall'infanzia, attraverso l'adolescenza e l'età matura, sino alla vecchiaia. All'interno di tale *excursus* de Beauvoir riserva particolare attenzione al fattore educativo. Secondo la filosofa francese, sarebbe, difatti, completamente opera dell'educazione riservata alle bambine lo stato di subordinazione e dipendenza dal mondo maschile in cui le donne si trovano.

The fact is that the influence of education and society is enormous here. [...] the passivity that essentially characterizes the "femine" woman is a trait that develops in her from her earliest years. But it is false to claim that therein lies in biologicals given; in fact, it is a destiny imposed on her by her teachers and by society.

The restrictions that education and custom impose on woman limit her grasp of the universe; when the struggle to claim a place in this world gets too rough, there can be no question of tearing oneself away from it [...] what woman primarily lacks is learning from the practice of abandonment and transcendence [...]

(2010: p. 238; 341)

Un'educazione che, argomenta de Beauvoir, insegna loro l'abnegazione e la rinuncia alla propria autonomia, proiettandole sin da subito all'idea del matrimonio, e persuadendole che esso è il "luogo" della loro massima aspirazione e realizzazione. Lì, nel congiungimento al proprio compagno, le donne sono indotte a credere di poter raggiungere la felicità, quale compimento del loro destino più autentico, della loro personale vocazione. Inoltre, prosegue l'autrice, attraverso apprezzamenti, lodi, rimproveri, divieti, promesse e aspettative, i caratteri delle fanciulle in crescita sono forgiati in modo da renderle docili e remissive, in attesa del coronamento del loro destino: il matrimonio, che diventa l'unica aspirazione e progetto di vita delle le donne. Riconoscere in un uomo il proprio destino, sostiene l'autrice, è ciò a cui le donne sono educate sin dall'infanzia. Non così per l'uomo, per il quale la conquista di una donna rimane "a game" nel del quale lui sa già di essere il vincitore, "the conqueror":

[t]he man who loves danger and play is not displeased to see woman change into an Amazon as long as he keeps the hope of subjugating her: what he demands in his heart of hearts is that this struggle remain a game for him, while for woman it involves her very destiny: therein lies the true victory for man, liberator, or conqueror – that woman freely recognize him as her destiny [...]

(*Ivi*, p. 238)

Alla luce di ciò, de Beauvoir analizza come non sia nell'essenza della donna il motivo del suo mostrarsi debole, sentimentale, accondiscendente, remissiva ecc.. ma, piuttosto, come tali tendenze, osservabili nel comportamento femminile, siano dovute esclusivamente all'educazione impostale da una cultura che la vuole in una posizione di subordinazione e di alterità rispetto all'unicità del soggetto maschio.

One is not born, but rather becomes, woman. No biological, physic, or economic destiny defines the figure that the human female takes on in society; it is civilization as a whole that elaborates this intermediary product between the male and the eunuch that is called feminine. Only the mediation of another can constitute an individual as an *Other*. Inasmuch as he exists for himself, the child would not grasp himself as sexually differentiated.

(*Ivi*, p. 330)

Come nota Baccolini

con la ormai celebre affermazione che “donne non si nasce, si diventa”, de Beauvoir è fra le prime ad insistere sul primato della cultura sulla natura, suggerendo cioè che le differenze tra uomini e donne non sono da rintracciarsi nella biologia, bensì nella socializzazione degli individui.

(*Op. cit.* [a], p. 29)

Secondo de Beauvoir, difatti, la donna è una costruzione puramente culturale e storica, e non un fatto biologico. È l'interferire del processo educativo e dei vari processi di socializzazione, permeati da pregiudizi sessisti, stereotipi di genere e rapporti di potere asimmetrici (ove la donna è sempre confinata in posizione di subalternità), che, secondo l'autrice “producono” la donna, quale individuo debole e remissivo, obbligandola ad un destino di dipendenza e sottomissione.

## 1.8 LA SECONDA ONDATA FEMMINISTA: ALTRI TEMPI... ALTRI TEMI

Negli anni successivi alla seconda Guerra Mondiale vi sono stati senz'altro dei cambiamenti all'interno del tessuto sociale, per cui le donne di molti paesi europei hanno ottenuto, come visto, il diritto di voto. Altre piccole conquiste vengono raggiunte nell'immediato dopoguerra, ma rimangono ancora "aperte" innumerevoli questioni (il lavoro domestico completamente a carico delle donne, l'accesso a specifiche professioni, la parità salariale, l'istruzione, le condizioni del matrimonio, il divorzio, la maternità ecc...) che erano oggetto di discussione durante gli incontri tra donne e sulle quali il nuovo governo democratico aveva taciuto, lasciando tutto immutato. La situazione di "stallo" durò pressappoco fino agli anni Sessanta quando, sul finire del decennio, in tutta Europa e negli Stati Uniti sorgono diversi movimenti di protesta giovanile e studentesca nei confronti dei modelli di organizzazione sociale e di forte critica del carattere rigido e autoritario delle principali istituzioni esistenti; famiglia, scuola ed università. In breve tempo va a configurarsi come una protesta generazionale che esprime tutto il suo dissenso nei confronti del potere politico ed istituzionale, e chiede di sperimentare relazioni meno gerarchiche e più libertarie all'interno di quei luoghi primari di riproduzione sociale. Si aggiungono poi gruppi di protesta contro la guerra del Vietnam e, in certi casi, per le rivendicazioni operaie<sup>19</sup>.

Ai movimenti antiautoritari e di protesta generale degli anni Sessanta, vanno ad affiancarsi i movimenti di liberazione della donna per la rivendicazione dei diritti civili e politici che, intrecciati alle cause di protesta giovanile, danno vita alla seconda ondata del femminismo. Infatti, nonostante i sacrifici, la partecipazione e le responsabilità assunte dal mondo femminile durante le due Guerre Mondiali, e seppure formalmente l'uguaglianza tra uomini e donne era stata sancita, per le donne è ormai chiaro che, di fatto, a metà del XX secolo essa rimane ancora un principio puramente astratto, che non trova concretamente alcuna applicazione nell'organizzazione del tessuto sociale. Molte studentesse universitarie, madri, mogli e donne sole, pertanto, partecipano intensamente ai movimenti di protesta unendo alla critica antiautoritaria e ai modelli esistenti di organizzazione sociale, culturale e politica, il rifiuto dei ruoli sociali di genere, dei modelli di femminilità dominanti e della cultura

---

<sup>19</sup> Sull'argomento si vedano Guerra (*op. cit.* pp. 48-54) e Willson (*op. cit.*, pp. 265-269).

patriarcale *in toto*. Eppure, proprio durante questa esperienza, svoltasi in comunanza con i gruppi di protesta giovanili, molte scoprono la discriminazione vissuta in quanto donne all'interno del movimento stesso, sperimentando le medesime dinamiche di potere (da parte degli elementi maschili) alle quali si stavano esattamente ribellando. Così, durante uno degli incontri comuni con i gruppi di studenti e protestanti al momento di discutere della "questione femminile" un gruppo di donne decide di dibattere separatamente, senza la presenza di uomini, i problemi che le riguardano. Questo gesto separatista viene simbolicamente considerato l'atto di nascita del nuovo movimento politico delle donne, che si è sviluppato con grande intensità e visibilità pubblica tra gli anni Sessanta e Settanta negli Stati Uniti d'America e in Europa, e che è storicamente conosciuto come neofemminismo, femminismo della differenza o ancora femminismo radicale<sup>20</sup>.

Ciò che caratterizza questa seconda ondata del femminismo, e al contempo lo differenzia dal primo, è che l'attenzione non viene più posta sulla richiesta di uguaglianza rispetto al mondo maschile, come è avvenuto per le prime rivendicazioni femministe, ma, il centro del dibattito e della riflessione femminista si sposta sulle differenze tra donne e uomini e sulla diversità del pensiero femminile rispetto al maschile. Sono le donne, ora, che ricercano una valorizzazione del femminile, rivendicando il loro stesso essere donne, il loro essere *diverse*. Tutti gli aspetti della vita (affettività, ruoli familiari, sistemazione nel lavoro, rappresentazioni culturali e sociali, ecc.) vengono rimessi in discussione, e i modelli dominanti di femminilità rigettati. La nuova ondata femminista, questa volta, non mira più a ottenere la tanto agognata uguaglianza con gli uomini, ma rivendica a voce piena la differenza del soggetto donna, nell'esperienza, nel pensiero e nel corpo. L'istanza emancipazionista delle prime rivendicazioni femministe cede il posto alla nuova parola d'ordine del movimento: liberazione. Le donne vogliono liberarsi dalle costrizioni sociali, da pregiudizi e stereotipi culturali e da quei ruoli ormai cristallizzati di madre e moglie cucitegli addosso da un sistema patriarcale e sessista. L'obiettivo centrale dei nuovi movimenti femministi degli anni Sessanta e Settanta diviene, pertanto, l'affermazione di un soggetto differente, nell'esperienza, nel pensiero e nel corpo. L'attenzione viene spostata su temi assolutamente nuovi come il corpo (appunto), la sessualità, il desiderio e le scelte (o non

---

<sup>20</sup> Cfr. Beasley (*op. cit.*), Guerra (*Ibide*) e Willson (*Ibidem*).

scelte) di maternità. Se infatti la differenza biologica tra uomo e donna è stata storicamente trasformata dalla società patriarcale in elemento di presunta inferiorità della donna, adesso sono proprio il suo corpo, il ruolo biologico e la sua capacità riproduttiva, insieme con la sua sessualità a diventare oggetto di discussione e di rivendicazione. Le donne vogliono riappropriarsi dei loro corpi, della loro sessualità e della loro maternità, fino ad allora motivo di esclusione, scherno, e discriminazione. Se le risposte del primo femminismo liberale e socialista non hanno, nella sostanza, modificato la condizione di subordinazione e dipendenza in cui è tenuta la donna, allora, ritengono le donne di questa nuova generazione, bisogna andare alle radici del predominio maschile, e, pertanto, la risposta deve essere radicale. Da qui il nome femminismo radicale. Dalle riflessioni e gli studi di questa nuova militanza femminile e femminista risulta che, alle radici della subordinazione della donna non c'è lo sfruttamento economico o l'esclusione dai diritti civili, ma la subordinazione sessuale e riproduttiva, cioè la traduzione della differenza sessuale e riproduttiva in differenza sociale e culturale che impone alle donne un ruolo subordinato: dal sesso-ruolo biologico, al genere-ruolo sociale e culturale. Se, infine, all'origine dei rapporti di potere e di dominio nella società degli uomini vi è il sesso (inteso come corpo e sessualità), allora, ritengono le donne della seconda ondata, l'emancipazione sarà possibile solo attraverso la liberazione sessuale della donna. La proposta del femminismo radicale è di rompere la "servitù sessuale" delle donne con strumenti diversi che vanno dall'incremento dell'uso dei mezzi di contraccezione, alle campagne di liberalizzazione dell'aborto e contro la violenza sessuale sulle donne, al rifiuto dell'eterosessualità come forma unica di rapporto sessuale normale, non deviante<sup>21</sup>.

Inoltre, le riflessioni, l'attivismo e le strategie messe in atto da questa seconda ondata degli anni Sessanta-Settanta assumono forme del tutto nuove ed originali rispetto alla precedente ondata femminista di fine Ottocento-inizio Novecento. Separatismo, gruppi autonomi di autocoscienza, politicizzazione della sfera privata sono solo alcuni degli aspetti che hanno caratterizzato le pratiche del secondo femminismo nella sua seconda apparizione sul finire degli anni Sessanta del Novecento<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Cfr. Restaino, Cavarero (*op. cit.*), Beasley (*op. cit.*) e Annandale, Clark (1996).

<sup>22</sup> Per ulteriori approfondimenti sulle pratiche di separatismo e sui gruppi autonomi di autocoscienza si vedano Ergas (1992: p. 45) e Guerra (*op. cit.*, pp. 17-23).

## 1.9 GLI STUDI DELLE DONNE E LA CRITICA FEMMINISTA

Tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta del Novecento, negli Stati Uniti prima, e in Inghilterra e nel resto d'Europa poi, sono stati istituiti i *Women's Studies*, termine che significa ad un tempo studi sulle donne e studi delle donne. Le donne sono, pertanto, l'oggetto e il soggetto di studio. I *Women's Studies* costituiscono uno stadio avanzato, e specialistico (in alcuni Paesi anche istituzionalizzati a livello accademico) del sapere prodotto da studiose, ricercatrici, intellettuali e scrittrici riguardo alla condizione femminile nel mondo occidentale, attraverso la riflessione critica, la denuncia della tradizione, studi specifici e analisi sul campo. Essi utilizzano rigorosamente un approccio multi- ed interdisciplinare (sociologico, filosofico, linguistico, storico, antropologico, letterario) ed una prospettiva dichiaratamente di genere (Baccolini *op. cit.* [b], pp. 16-17 ).

Uno degli obiettivi principali dei *Women's Studies* è quello di minare alla base della cultura occidentale, giudicata sessista e patriarcale, attraverso una critica radicale del sapere tradizionale e lo smascheramento del carattere artificiale delle differenze e dei ruoli di genere<sup>23</sup>.

In questa fase del pensiero femminista il focus delle donne è rivolto al mondo della cultura formale. In particolare, diventa oggetto di denuncia la “non-neutralità del sapere”, il quale, lungi dall'essere visto come imparziale e neutro, viene condannato dal pensiero femminista in quanto ideologicamente intriso di pregiudizi e stereotipi relativi al genere, particolarmente invalidanti per le donne (Baccolini *Ibidem*).

Così, a partire dagli anni Sessanta, sotto l'inchiesta femminista finiscono testi canonici di un'intera tradizione: vengono indagati il contenuto dei testi letterari così come anche quelle aree del sapere che influenzano il canone stesso (la critica, le recensioni, l'editoria, l'insegnamento, i programmi scolastici)<sup>24</sup>.

Studiose e critiche letterarie iniziano, in questa fase, ad interrogarsi sulla natura del “sapere ufficiale”, sui significati, sulle dinamiche e sui ruoli di genere che esso trasmette e riproduce. Si domandano “chi”, e con quali intenti, decide la pubblicazione, la traduzione e la

---

<sup>23</sup> Si veda Annandale, Clark (*op. cit.*).

<sup>24</sup> Come ci ricorda Baccolini, per “canone” s'intende comunemente un sapere “ufficiale”, “condiviso da un gruppo, come per esempio una nazione”. Ossia un insieme di testi considerati “capolavori” all'interno di una tradizione e aventi in comune “prestigio, autorevolezza e valore estetico” (*Op. cit.* [b], p. 31).

recensione di testi, come anche il loro inserimento nel canone stesso, che rappresenta il “sapere ufficiale” successivamente insegnato nelle scuole.

Come sostiene Baccolini, la ri-lettura dei testi letterari della tradizione, attraverso una prospettiva e metodologia di genere, propria dei *Women's Studies* permette alle donne di rintracciare, all'interno dei testi consultati,

in quale modo il testo rappresenti le donne, cosa dice del genere, come definisce le differenze di genere, in che modo genere, etnia, classe, preferenza sessuale [...] influiscano sulla rappresentazione della realtà. [...] non per giudicare, condannare o lodare, ma piuttosto per capire e mostrare la necessità di un cambiamento delle norme culturali esistenti e, in questo modo, incidere possibilmente sulla società.

(*Op. cit.* [a], p. 28)

quale sia la rappresentazione della donna, quali le modalità con cui vengono definite le differenze di genere, in che modo l'appartenenza di genere influisce sul destino/percorso degli individui ecc... L'obiettivo principale della critica femminista, in questo ambito, è quello di smascherare e decostruire le rappresentazioni dominanti della donna in letteratura, tentando di mostrare la natura socio-culturale, e quindi artificiale, delle differenze e dei ruoli di genere, e di quanto il mondo della cultura sia complice del rappresentare, rafforzare e riprodurre identità e rapporti di genere che sminuiscono e subordinano le donne (Baccolini *Ivi*, pp. 30-31).

Un altro tema estremamente caro alla critica femminista e ai *Women's Studies* è quello del binomio sesso/genere, entrato al centro dell'acceso dibattito femminista intorno alla fine degli anni Settanta. Baccolini chiarisce questa distinzione nelle seguenti modalità:

quando parliamo di sesso ci riferiamo alla biologia. Quando parliamo di differenze sessuali, ci possiamo quindi riferire a differenze genetiche [...] così come a determinati organi riproduttivi [...]. Quando invece usiamo il termine “genere”, ci riferiamo alla cultura e alla socializzazione. Quando parliamo quindi di differenze di genere, ci possiamo riferire alle differenze vere o presunte che la società ritiene ci siano tra donne e uomini [...]

(*Ivi*, p. 15-16)

In linea con questa prospettiva, sesso e genere sono due dimensioni separate e distinte. Secondo le riflessioni delle teoriche femministe il sesso farebbe esclusivamente riferimento al corpo, alle caratteristiche e alle funzioni biologiche dell'individuo. Differentemente, il genere costituirebbe il sostrato culturale, risultato del processo di socializzazione e dell'educazione ricevuta in relazione all'appartenenza di genere<sup>25</sup>.

### **1.10 NUOVE STRATEGIE DI LETTURA: CANONE, RE-VISIONE E *RESISTING READING***

Come visto nel precedente paragrafo, dagli anni Settanta del Novecento le riflessioni femministe assumono toni di forte critica nei confronti del sapere tradizionale e dei modelli da esso proposti ed incoraggiati.

*Re-vision* e *resistance* diventano i punti cardine, in ambito letterario, delle strategie femministe della seconda metà del Novecento. L'adozione da parte delle critiche femministe di una strategia di lettura differente è stata accompagnata, come visto, anche da una riconsiderazione del materiale stesso di lettura, culminante in una problematizzazione radicale del canone letterario *in toto*. Le studiose si interrogano su cosa viene insegnato e come viene insegnato e indagano quale tipo di immagine della realtà il sapere canonico veicola al lettore/lettrice, in termini di identità, ruoli e rapporti di genere, che, secondo l'analisi femminista verrebbero poi "internalizzati" socialmente (Belsey, Moore 1989).

Tra le prime autrici a compiere tale atto di denuncia e di critica nei confronti del sapere tradizionale troviamo Adrienne Rich (1929-2012), scrittrice femminista statunitense, i cui studi e le cui riflessioni teoriche hanno fornito un importante contributo teorico e metodologico agli Studi di Genere sin dalla seconda metà degli anni Settanta. L'autrice punta il dito contro il pensiero patriarcale proponendo il concetto di *re-vision* (re-visione), quale strategia per opporre resistenza alla rappresentazione della donna della cultura dominante. All'interno del suo saggio *When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision* (1972) Rich

---

<sup>25</sup> Inoltre, sempre sul finire degli anni Settanta, ispirati dalle riflessioni femministe su sesso e genere, in ambito statunitense ed anglosassone prendono corpo gli LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Trans-sexual) e i Queer Studies, i quali, talvolta in aperta polemica con il binarismo eterosessuale degli Studi di Genere, affrontano tematiche riguardanti l'orientamento sessuale e l'identità di genere e il rifiuto delle rigide categorie di genere imposte dalla cultura patriarcale. Si veda Baccolini (*op. cit.* [b], pp. 36-40).

denuncia l'immagine stereotipata delle donne in letteratura. “[D]onne [mai] soggetto di parola e della loro scrittura” (Baccolini *op. cit.* [a], p. 30), ma sempre oggetto delle descrizioni di autori uomini, i quali riservano al mondo femminile una posizione secondaria e subordinata (le donne figurano esclusivamente quali mogli, madri, figlie, sorelle, ecc...).

Re-vision-the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction is for us more than a chapter in cultural history: it is an act of survival. Until we can understand the assumptions in which we are drenched we cannot know ourselves. And this drive to self-knowledge, for woman, is more than a search for identity: it is part of her refusal of the self-destructiveness of male-dominated society. A radical critique of literature, feminist in its impulse, would take the work first of all as a clue to how we live, how we have been living, how we have been led to imagine ourselves, how our language has trapped as well as liberated us; and how we can begin to see-and therefore live afresh. A change in the concept of sexual identity is essential if we are not going to see the old political order reassert itself in every new revolution. We need to know the writing of the past, and know it differently than we have ever known it; not to pass on a tradition but to break its hold over us.

(*Op. cit.* [a], pp. 18-19)

Il metodo della re-visione, che comporta la re-interpretazione della tradizione e del passato, diventa, secondo Rich, la strategia sovversiva necessaria alla donna per la riappropriazione di sé e della sua stessa storia. Non negare il passato, ma aprirsi ad esso, conoscerlo e comprendere quali siano stati i condizionamenti che hanno strutturato e mantenuto un determinato ordine politico e sociale. Il fine ultimo: una volta visti e riconosciuti i meccanismi di oppressione liberarsi del peso della tradizione.

Dal concetto di Rich di re-visione all'interno della critica femminista è emersa l'esigenza di sviluppare nuovi modi di lettura della letteratura tradizionale. Tra i testi che hanno segnato il percorso delle pratiche e delle metodologie della critica della re-visione c'è quello scritto nel 1978 da Judith Fetterley (1938-), *The Resting Reader*. In esso l'autrice afferma che le lettrici donne, durante il processo di lettura di testi scritti da uomini, sono tacitamente indotte ad identificarsi con valori, giudizi e punti di vista prevalentemente maschili, che raffigurano un mondo intriso di pregiudizi di genere a discapito del mondo femminile.

La strategia oppositiva del “leggere da donna” proposta da Fetterley, e dalla nuova generazione di critiche femministe, offre alle lettrici donne una metodologia di lettura alternativa, che permette a queste ultime di dis-identificarsi con i valori e con la visione della

cultura dominante e di ri-pensarsi, ri-leggendo il testo alla luce delle analisi femministe sulla storia (di esclusione) delle donne (Baccolini *op. cit.* [b], p. 31).

Ancora, sul finire degli anni Settanta, la scrittrice statunitense Tillie Olsen (1912 - 2007), all'interno della sua raccolta *Silences* (1978). Come argomenta Myles Weber (2005) in "Tillie Olsen and the Question of Silences Literature" l'obiettivo primario dell'autrice è di denunciare i condizionamenti culturali responsabili del silenzio delle donne nella storia e nelle arti e della letteratura. Rifacendosi alle testimonianze di scrittori e scrittrici, i quali riportano le costrizioni, gli ostacoli, i rifiuti e le censure che hanno frenato la loro produzione creativa, l'autrice statunitense denuncia le pressioni sociali, economiche e culturali che hanno oscurato e portato le loro opere ad essere dimenticate. Tra le varie categorie di individui esclusi dalla tradizione letteraria, Olsen si sofferma in particolar modo sulle donne e sui loro lavori letterari caduti nell'oblio.

Il testo non intende solamente delineare i casi di occultamento di tutta una tradizione di scrittrici femminili e le cause che hanno portato a tale occultamento. Ma in esso Olsen sprona ed incoraggia le donne a non tirarsi indietro di fronte agli ostacoli ed ai pregiudizi di tipo culturale che intralciano e denigrano la loro espressione artistica. L'invito che l'autrice fa alle donne è quello di cimentarsi nella scrittura e nelle arti, di dare voce alle proprie menti e libera espressione ai propri talenti, così da ri-scoprire una dimensione pienamente femminile di espressività artistica e di relazione con un mondo ed una cultura che le ha volutamente ridotte al silenzio.

Un anno prima, nel 1977, la critica femminista Elaine Showalter (1941-) pubblica *A Literature of Their Own*, il cui titolo si rifà dichiaratamente al testo di Virginia Woolf, *A Room of One's Own* del 1929. All'interno del testo l'autrice traccia lo sviluppo di una tradizione femminile sin dagli inizi dell'Ottocento fino agli anni Sessanta del Novecento. Qualche anno prima, l'autrice si era interessata al sistema educativo e ai *curriculum* proposti nelle università e, nel 1971, pubblicava il saggio intitolato *Women and the Literary Curriculum*, nel quale, adottando una prospettiva di genere, l'autrice mostra il sessismo intrinseco nelle metodologie, nei contenuti e nei programmi educativi, all'interno dei quali vengono riprodotti e consolidati rapporti e stereotipi di genere, in cui le donne sono costantemente in una posizione di subordinazione e di inferiorità.

In questo saggio, ripercorrendo alcune delle tappe del percorso educativo che una qualsiasi ragazza al primo anno del suo corso di studi si trova ad intraprendere. Showalter analizza i

processi di interiorizzazione, comuni a tutte le compagne di studi, sull'impossibilità di intraprendere percorsi legati alla più alta formazione. Nel corso dei loro studi letterari, secondo il resoconto di Showalter, le ragazze sarebbero educate, da un lato, a credere nella neutralità intellettuale, dall'altro, tuttavia, sarebbero inconsapevolmente indotte ad identificarsi con l'esperienza e la prospettiva maschile durante la lettura dei testi canonici, scritti quasi esclusivamente da uomini.

By the end of her freshman year, a woman student would have learned something about intellectual neutrality; she would be learning, in fact, how to think like a man.

[...] Women are estranged from their own experience and unable to perceive its shape and authenticity, in part because they do not see it mirrored and given resonance by literature. Instead they are expected to identify as readers with the masculine experience and perspective, which is presented as the human one.

Women notoriously lack the happy confidence, [...] are too frequently passive and dependent in class [...] [and] do not have equal opportunity either in society or in the classroom, where they learn that with a handful of exceptions, writers of their own sex are ignored, ridiculed, or scorned.

(*Op. cit.* [a], pp. 855-857)

Stando alle considerazioni dell'autrice, pertanto, il mondo femminile sarebbe estraniato dalla sua propria esperienza e ciò, all'interno dell'ambito educativo, si manifesta, sempre secondo l'analisi di Showalter, nella mancanza di sicurezza e fiducia in se stesse che mostrano solitamente le ragazze manifestando un atteggiamento piuttosto passivo e dipendente rispetto ai loro coetanei maschi. Infine, Showalter denuncia la diseguaglianza di opportunità che, così come in società, vige anche all'interno delle aule scolastiche. Qui, difatti, i programmi educativi proposti riproducono i medesimi stereotipi di genere e meccanismi di potere vigenti in società, ove le donne vengono schernite, derise ed escluse.

Successivamente, l'autrice si sofferma ad introdurre gli Studi delle Donne, sottolineando l'importanza che un intero corso sulla storia e sull'esperienza delle donne, all'interno del percorso curricolare delle ragazze, può rivestire affinché esse possano prendere consapevolezza della (travagliata) storia delle donne e dei rigidi stereotipi di genere che agiscono quotidianamente in società, in ambito educativo e familiare a discapito del mondo femminile (*Ivi*, p. 858).

Nel 1986 Susan Bassnett (1945-), teorica e studiosa di letteratura comparata, pubblica il volume *Feminist Experiences: The Women's Movement in Four Cultures*, in cui esplora similarità, ma soprattutto differenze e peculiarità del/i femminismo/i all'interno delle quattro diverse nazioni in cui l'autrice ha vissuto: Inghilterra, Italia, Stati Uniti e Germania.

In questo contesto mi soffermerò molto brevemente sulle caratteristiche salienti riportate dall'autrice rispetto al femminismo italiano e a quello statunitense, così da avere un confronto relativo ai tratti distintivi del movimento, rispettivamente in un contesto europeo ed in uno non-europeo.

Quanto agli Stati Uniti, Bassnett fa ripetutamente riferimento alla frammentazione e alla non-unitarietà del movimento femminista nella sua seconda ondata che, come in Europa, emerse tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del Novecento. Nel resoconto che l'autrice fornisce sulle dinamiche femministe statunitensi, il movimento sarebbe stato attraversato sin dal suo emergere da una serie di conflittualità interne dovute principalmente al fatto che, in area statunitense, il *gender* (o genere) non è l'unico aspetto dell'identità degli individui ad essere motivo di discriminazione. Difatti, come dichiara l'autrice, appartenenza di classe ed etnia costituiscono, insieme al genere, due componenti altrettanto importanti alla base delle discriminazioni perpetrate sugli individui e, in particolar modo, sulle donne americane e afro-americane (*Op. cit.*, p. 19). Ciò ha costituito, e costituisce, un tema di acceso dibattito all'interno dei gruppi femministi americani proprio perché i vissuti delle donne nere e i casi in cui sono vittime di discriminazione sarebbero ancora più problematici e sofferti di quelli delle donne bianche, magari altolocate, per esempio. Seguendo la descrizione di Bassnett, seppur fra donne, all'interno dei gruppi femministi statunitensi emergono profonde diversità tra le esperienze di vita vissuta, le discriminazioni subite, le rivendicazioni avanzate e le opportunità concesse. Ciò alimenterebbe all'interno dei gruppi femministi statunitensi un costante senso di estraneità reciproca e fondamentale differenza, causa di frammentarietà, che condurrebbe poi i movimenti alla mancanza di unitarietà nelle rivendicazioni, nelle azioni politiche e nelle teorizzazioni<sup>26</sup> (*Ivi*, pp. 16-19).

Altra caratteristica del femminismo statunitense, che Bassnett considera rivelante, e che lo distanzia dal femminismo europeo, è l'assenza di un pensiero teorico importante del calibro

---

<sup>26</sup> A tal proposito, interessanti approfondimenti sulla natura multipla ed articolata dell'identità si veda Crenshaw (1991) e la sua digressione sull'intersezionalità dove l'autrice critica le politiche identitarie "monolitiche", che danno priorità al genere come fulcro e origine dell'identità rispetto all'etnia. Conseguentemente, questi approcci "monolitici" ritengono più gravi e lesive le discriminazioni di genere rispetto a quelle di razza, ignorando l'intersezionalità dell'identità e la sua natura multidimensionale (pp. 1241-1299).

di Julia Kristeva o Luce Irigaray, sostiene l'autrice, che affronti lo smantellamento del patriarcato in termini preminentemente intellettuali. Ciò lo dimostrerebbe, sostiene Bassnett, la mancata proliferazione di corsi di Studi delle Donne negli gradi più elevati e nell'assenza di una produzione di libri scritti da, per e sulle donne.

In spite of the proliferation of women's studies courses in higher education and of books by, for and about women, nothing seemed to be coming from the United States in the way of intellectual feminism. The theoretical debates were established in Europe, and there is not equivalent of Julia Kristeva or Luce Irigaray

(Ivi, p. 24)

In Italia, diversamente dagli Stati Uniti, continua Bassnett, il movimento femminista è stato accompagnato e sostenuto da un complesso processo di teorizzazione che ha connotato il femminismo italiano quale fenomeno profondamente intellettuale. Le problematiche affrontate dalle donne italiane sono varie e riguardanti diverse sfere della loro vita, dalla politica alla sessualità, dal lavoro all'educazione, dalla lingua all'ambito del matrimonio... In ogni caso, ciò che a Bassnett preme render noto è il consistente interessamento che le donne italiane hanno avuto nei confronti del potere, della sua natura, del suo ottenimento e del suo abuso da parte della cultura patriarcale. La messa in discussione del dominio e della cultura maschile, dichiara Bassnett, va di pari passo con la ricerca, da parte delle teoriche italiane, di ridefinire il significato del potere stesso e di trovare una base su cui fondare autorità e potere femminili. Importante lesivo

Nell'ambito della critica femminista nei confronti della cultura italiana e del sapere di tipo patriarcale, grande oggetto di discussione e protesta diviene, tra gli altri, la questione del linguaggio, accusato dalle donne italiane di essere sessista e di penalizzarle, escludendole, in ogni ambito della vita parlata e non. Dalla fine degli anni Sessanta in avanti, le femministe italiane della seconda ondata, dichiara l'autrice, teorizzano e rivendicano un linguaggio del tutto femminile che dia espressione, valorizzi e renda giustizia alle donne e alle loro peculiarità. Riprendendo il saggio *Per una teoria della differenza sessuale* (1987), della filosofa femminista italiana Adriana Cavarero, Franco Restaino, storico e filosofo italiano, discute di come l'autrice porti avanti una vera e propria campagna di "demistificazione della "sessuatezza" del linguaggio", "falsamente universale" e "falsamente neutro" (Cavarero, Restaino *op. cit.*, p. 74).

L'opera che meglio presenta I vari aspetti del contributo teorico del femminismo italiano alla teoria della differenza sessuale è il volume di saggi dal titolo *Diotima*. [...]. Il saggio più organico del volume è quello di Adriana Cavarero, *Per una teoria della differenza sessuale* (1987), che muove da una lucida critica del linguaggio maschile, falsamente universale e neutro, di cui invece mostra il carattere sessuato. [...]

Anche le parole stesse del suo saggio, osserva l'autrice, sono un prodotto del linguaggio maschile, falsamente universale. Lei, e qualsiasi donna, sono "costrette" a parlare di sé attraverso il discorso dell'altro, dell'uomo:

La donna non ha un linguaggio suo, ma piuttosto utilizza il linguaggio dell'altro. Essa non si autorappresenta nel linguaggio, ma accoglie con questo le autorappresentazioni di lei prodotte dall'uomo. [...] La lingua materna nella quale abbiamo imparato a parlare e a pensare è in effetti la lingua del padre. Non c'è una lingua materna perché non c'è una lingua della donna

(Ivi, pp. 73-75)

Altra importante tematica cara alle femministe italiane, stando sempre all'analisi di Bassnett, è quella legata alla sfera della sessualità, in particolare in relazione al corpo e alla violenza. Le donne italiane reclamano il diritto di riappropriarsi dei loro corpi, della loro sessualità e della loro maternità, rivendicando il diritto d'aborto e l'introduzione del divorzio.

Ancora, motivo di malcontento e opposizione, spiega Bassnett è l'ambito del lavoro. Le donne italiane reclamano migliori retribuzioni e condizioni di lavoro, parità di trattamento rispetto agli uomini e la possibilità di partecipare ai processi decisionali sul posto di lavoro.

Infine, scrive l'autrice, una considerevole attenzione viene posta dal movimento sulla mancanza di strutture educative per le donne, per le quali si prospettano, conseguentemente, minori opportunità dal punto di vista formativo, lavorativo e di partecipazione sociale e politica (1986: p. 99).

Altro testo influente per lo sviluppo della critica letteraria femminista dagli anni Novanta in poi è *The Feminist Reader. Essays in Gender and the Politics of Literary Criticism*, una raccolta di saggi pubblicata nel 1989 dalle autrici inglesi Catherine Belsey e Jane Moore. All'interno della raccolta le due autrici affrontano diversi aspetti legati alla cultura letteraria ed alle politiche di genere in essa vigenti. Qui, Belsey e Moore denunciano il silenzio a cui tutta una tradizione letteraria femminile è stata ridotta dalla cultura patriarcale maschile. In

particolare, notano come nella ricca produzione letteraria di romanzi del XVIII secolo le donne risultino pressoché assenti. Eppure le autrici affermano che, sebbene

[w]e have been led to believe that women played no part in these productions [...] [t]he majority of eighteenth-century novels were actually written by women [who] wrote in much the same (if not greater) number than men, with much the same (if not more) success than men.

(1989: pp. 24-26)

L'assenza di una tradizione letteraria al femminile all'interno della cultura occidentale è oggetto di forte critica e rifiuto da parte delle studiose femministe. Esse, difatti, denunciano tale assenza in quanto prodotta dalla stessa cultura patriarcale, voluta e dovuta alla censura, all'occultamento e all'esclusione dei testi scritti da donne dal *corpus* della letteratura ufficiale, e non alla mancanza di scrittrici donne e delle loro opere (*Op. cit.*, p. 33).

Con lo scopo di restituire visibilità alle donne e alle loro opere le autrici propongono una panoramica delle voci femminili più rappresentative all'interno della tradizione letteraria e che la cultura censuratrice dell'uomo ha messo a tacere.

In *Femist Reader* Belsey e Moore riconoscono “the influence that the cultural heritage of the past has on the attitudes and values of the present”, nonché come le rappresentazioni riportate nei testi letterari divengano rapidamente rappresentative della realtà ed internalizzate socialmente (*Idem*, pp. 31; 72;).

In conseguenza di ciò le due autrici, oltre a sottolineare l'apporto significativo che il contributo delle donne apporterebbe all'intero apparato culturale, propongono anche loro nuovi approcci e strategie di lettura della letteratura maschile. Nel testo del 1989, citato qui di sopra, le due femministe inglesi descrivono la strategia da loro proposta per resistere al dominio maschile in ambito letterario. Si tratta di resistere ai significati e alle rappresentazioni stereotipate e di ri-pensarsi nella propria storia e nella propria femminilità attraverso una “the inquisitorial reading of past literature”, che fa di loro stesse, lettrici donne, delle inquisitrici (*Ivi*, p. 69).

Per poter penetrare all'interno dei significati nascosti dei testi scritti da uomini sono necessarie “different reading skills”, affermano Belsey e Moore, ossia nuove e differenti

abilità di lettura, che permettano di decostruire il testo analizzandolo attraverso una prospettiva di genere che sveli stereotipi e discriminazioni nei confronti delle donne (*Ibidem*).

Infine, degna di nota, specialmente in relazione alle tematiche educative e pedagogiche, è la femminista bell hooks (1952) con due delle sue opere maggiormente influenti: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, del 1994, e *Feminism is for everybody. Passionate Politics* del 2000.

Il quarto capitolo di *Feminism is for Everybody* intitolato “Feminist Education for Critical Consciousness” esplora alcune problematiche legate all’istituzionalizzazione dei Women’s Studies, in particolare la loro inaccessibilità ad un pubblico non specialistico e, contemporaneamente, promuove l’inserimento di un’educazione femminista (oggi diremmo educazione di genere) all’interno delle scuole e degli istituti educativi per sensibilizzare bambini e bambine, e sviluppare in loro coscienza critica relativamente alle questioni di genere.

L’autrice introduce il capitolo rivelando come prima che i Women’s Studies ottenessero legittimazione accademica, avvenuta a seguito dell’introduzione nei *colleges* e nelle Università di programmi curriculari di Studi delle Donne, tutto il materiale letterario prodotto da autrici e studiose del passato era stato completamente rimosso dal “sapere ufficiale” e ridotto al silenzio, a causa delle discriminazioni di genere perpetrate sulle donne

In all spheres of literary writing and academic scholarship works by women had historically received little or no attention as a consequence of gender discrimination. Remarkably, when feminist movement exposed biases in curriculum, much of this forgotten and ignored work was rediscovered. The formation of women's studies programs in colleges and universities provided institutional legitimation for academic focus on work by women. Following in the wake of black studies, women's studies became the place where one could learn about gender, about women, from a non-biased perspective.

(*op. cit.* [b], p. 20)

Indiscutibilmente, sostiene hooks, l’istituzionalizzazione accademica degli Studi delle Donne ha ampiamente contribuito alla diffusione del pensiero femminista, allo smascheramento di stereotipi e pregiudizi nei *curriculum* accademici, allo sviluppo di studi specifici su di esse, sulla loro storia e sulle dinamiche di potere di cui le donne sono reiteratamente cadute vittime. Eppure, nota l’autrice, nonostante l’accademizzazione di questo ambito di studi ha

favorito l'avanzamento e la proliferazione del pensiero femminista, dall'altro lato ciò ha comportato una serie di difficoltà dovute all'inaccessibilità delle teorie da parte di un pubblico non-accademico e non familiare alle tematiche femministe e di genere.

While academic legitimation was crucial to the advancement of feminist thought, it created a new set of difficulties it was written solely for an academic audience. It was as if a large body of feminist thinkers banded together to form an elite group writing theory that could be understood only by an "in" crowd.

(*Ivi*, p. 22)

Alternativamente, l'autrice ripone piena fiducia nell'idea che una cultura femminista che provenga dal basso, che sia "mass-based", (ossia che parta dalla "massa", ovvero da cittadine/i non appartenenti ad un ambito accademico e specialistico) e che proponga un modello educativo improntato alla diffusione delle questioni di genere "per tutti" sia fondamentale per un progetto pedagogico femminista valido ed efficace. Solamente in questo modo, ritiene hooks, sarà possibile contrastare l'immagine distorta e stereotipata prodotta dai media della cultura patriarcale riguardo alle donne e alla cultura femminista (*Ivi*, p. 23).

By failing to create a mass-based educational movement to teach everyone about feminism we allow mainstream patriarchal mass media to remain the primary place where folks learn about feminism, and most of what they learn is negative.

(*Ibidem*, p. 23)

Infine, relativamente ai percorsi di studio di bambini e bambine, decisamente interessante risulta la consapevolezza da parte dell'autrice dell'estrema criticità ed importanza della fase di crescita, e dell'educazione trasmessa loro durante questa fase relativamente a modelli, ruoli, opportunità e stereotipi di genere.

Children's literature is one of the most crucial sites for feminist education for critical consciousness precisely because beliefs and identities are still being formed. [...] Public education for children has to be a place where feminist activists continue to do the work of creating an unbiased *curriculum*

(*Ibidem*)

Pertanto, secondo l'autrice, un'educazione di genere rivolta a tutti, che diffonda il sapere e le problematiche affrontate dalla corrente femminista, e sensibilizzi coloro che sono nelle fasi di formazione e crescita, porterebbe gli studi sulle donne e sul genere ad una nuova, rigogliosa e più efficace diffusione.

Su finire degli anni Settanta del Novecento un articolo intitolato "Did Women Have a Renaissance?" (1977), scritto dalla storica femminista americana Joan Kelly-Gadol (1928-1982) esplora il ruolo delle donne nelle società del periodo rinascimentale, percepito genericamente come periodo di fioritura intellettuale, artistica e di estrema centralità dell'individuo. In questo saggio l'autrice sfida la periodizzazione tradizionale, sostenendo che per le donne tale fase non ha affatto comportato una maggiore espressività e libertà intellettuale ma, al contrario, il concetto di "courtly love" ha portato le donne ad essere viste ancor di più in termini di passività e verginità. La studiosa americana, critica della storiografia tradizionale, invita, pertanto, gli storici del genere e delle donne a riconsiderare la periodizzazione classica tenendo conto anche delle esperienze delle donne, per le quali il Rinascimento non ha comportato quella rigogliosità e vivacità intellettuale narrata dagli storici (uomini) (Kelly-Gadol 1984: pp. 19-50).

## **1.1 I RISVOLTI DI FINE NOVECENTO**

Dagli anni Ottanta in poi il femminismo si sviluppa in varie direzioni e si arricchisce di nuove riflessioni sulla libertà femminile, sulla sessualità e sulla riproduzione. Significativo è l'ingresso nelle accademie del Nord America del Nord dell'Europa dei *Women's* e *Gender Studies* di cui sorgono veri e propri Dipartimenti disciplinari volti alla ricerca, alla produzione culturale ed alla diffusione del pensiero teorico e della storia delle donne (Baccolini op. cit. [b], p. 16; Gelli, D'Amico e Mannarini 2002, p. 56). Inoltre, tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta, un'altra importante trasformazione che coinvolge i luoghi di produzione e fruizione del sapere coinvolge vari paesi, tra cui anche l'Italia. Sorgono, difatti, le prime biblioteche delle donne, così come anche centri di documentazione, librerie, e vengono fondate cooperative, associazioni, gruppi e comunità di donne che si occupano anch'esse

dell'elaborazione teorico-filosofica e della diffusione di un sapere parallelo a quello della tradizione ed incentrato sulla cultura teorica e politica delle donne<sup>27</sup>

Ancora, centrale si fa il dibattito *femminismo/femminismi*. Dai primi anni Ottanta, e per tutto il corso degli anni Novanta, è il femminismo stesso ad esser oggetto di critica, in particolar modo da parte delle donne nere americane, delle donne non occidentali (dei Paesi del sud del mondo, dette anche “donne del Terzo Mondo”)<sup>28</sup> e delle donne lesbiche. Le accuse principali mosse nei confronti del femminismo europeo sono di razzismo, eurocentrismo, classismo ed “eterosessualità normativa”<sup>29</sup>. Le donne nere, e in genere non occidentali, rimproverano al “femminismo bianco” occidentale di non tenere in alcun conto le *differenze* di classe, razza ed etnia e di imporre un unico modello di emancipazione e liberazione: quello delle donne bianche, borghesi, e occidentali, appunto. Quelle lesbiche di dare per scontati orientamenti e preferenze sessuali, escludendo quindi le donne lesbiche dalla lotta femminista contro il patriarcato. Di base, ciò che unanimamente contestano al femminismo occidentale è l'imposizione di una categoria universale, astratta ed essenzialista di “donna”, che taglia fuori tutte quelle donne non-bianche e non-occidentali e lesbiche, le cui esperienze di discriminazione ed esclusione sono risultato di rapporti di potere ben più complessi e problematici.

È così che il percorso femminista comincia ad essere contestualizzato e percepito come movimento storico situato, legato, cioè, esclusivamente alla condizione delle donne occidentali. La parola “femminismo” inizia ad essere declinata al plurale e si parla perciò di *femminismi*, ognuno con le sue proprie lotte, rivendicazioni, agende politiche e metodologie, e si guarda alle *differenze tra donne*<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Si vedano Willson (*op. cit.* pp. 299-301) e Guerra (*op. cit.* p. 67).

<sup>28</sup> Particolarmente illuminante è il saggio di Chandra Talpade Mohanty “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses” nel quale l'autrice esamina prospettive e discorsi del femminismo occidentale e mostra come queste argomentazioni egemoniche costruiscano “the third world woman” quale vittima, totalmente dipendente e oggetto passivo nei processi di conoscenza e cambiamento sociale (1991: pp. 51-80).

<sup>29</sup> Espressione utilizzata dalla filosofa statunitense Judith Butler, fondatrice della teoria *queer*. Per ulteriori approfondimenti a riguardo si veda Butler (2013).

<sup>30</sup> (Baccolini 1997; Guerra 2008; Pasquino 2011).

Anche a seguito di tali dibattiti, sempre tra gli anni Ottanta e Novanta, il tema dell'identità e della soggettività diventano il *leitmotiv* delle riflessioni e delle elaborazioni femministe all'interno della cornice teorica della filosofia post-strutturalista e della corrente decostruzionista. In *Filosofie femministe* (2002), Restaino discute di come per Foucault “non esistono soggetti “dati” o “naturali” ma solo soggetti “costruiti” da dispositivi di potere” (p. 66). É anche a partire dalle analisi genealogiche sulla natura del soggetto, condotte da Michel Foucault (1926-1984) all'interno de *L'Archéologie du savoir*, del 1969, e dallo smascheramento che egli opera riguardo alla natura artificiale (sociale e culturale) della soggettività nelle sue diverse manifestazioni, che le riflessioni femministe traggono spunto per una indagine sulla natura del soggetto donna, prodotto di condizionamenti ed imposizioni socio-culturali.

Il soggetto moderno proposto dal modello razionale cartesiano, che vedeva il soggetto come fulcro razionale, neutro ed universale è messo in discussione, entrando totalmente in crisi. La supposta unitarietà ed centralità del soggetto cartesiano si frammenta lasciando spazio ad un io in divenire, frammentato e condizionato da fattori interni (l'inconscio, sede degli istinti) ed esterni (le condizioni economiche, sociali, culturali).

Il pensiero teorico femminista, in dialogo con il post-strutturalismo investiga possibili figurazioni identitarie a partire proprio dalle diverse condizioni materiali e culturali dell'esistenza del soggetto donna. Il soggetto postulato dalle critiche femministe parla attraverso figurazioni, che si presentano come molteplici, ibride e fluide. Si ricordano a tale proposito il *cyborg* di Donna Haraway (1985), i “soggetti eccentrici” di Teresa de Lauretis (1990), il “soggetto nomade” di Rosi Braidotti (1994) (Baccolini *op. cit.* [a]).

Grande rilievo, inoltre, assume in questo periodo la dimensione internazionale, caratterizzata da un vivace dibattito sulle differenze, sull'identità culturale e da un impegno volto a decostruire gli ordini discorsivi dominanti su sesso, genere e su ogni forma fissa di identità.

Il profuso attivismo femminile nelle elaborazioni di modelli pratici e di riflessioni teoriche che ha inizio a partire dagli anni '70 in poi, congiunto al mutamento economico e socio-culturale dei paesi occidentali, all'avanzare dei governi democratici e alle spinte da parte dell'Unione Europea, hanno delle significative ricadute nel mondo della politica, del lavoro e dell'educazione in termini di graduale superamento delle discriminazioni di genere e nel perseguimento delle pari opportunità tra uomini e donne.

Dagli anni Ottanta in poi le condizioni delle donne occidentali migliorano considerevolmente. L'emancipazione economica si consolida e la differenza salariale tra i sessi si riduce (seppur non svanisce). I livelli di occupazione femminile aumentano considerevolmente anche nel ventennio a seguire in ambiti tradizionalmente sconosciuti alle donne (pubblica amministrazione, imprenditoria, nelle libere professioni) (Willson *op. cit.* pp. 312-321).

Eppure, nonostante gli indubbi progressi raggiunti dalle donne nel mondo del lavoro perdurano considerevoli disparità con gli uomini (differenziali retributivi, segregazione di genere, femminilizzazione e dequalificazione dell'insegnamento, la questione della "doppia presenza" e della "conciliazione"). Le donne si scontrano contro quello che è stato definito il "tetto di cristallo", nel mondo produttivo, istituzionale e politico. Ossia quella barriera invisibile, ma impossibile da oltrepassare, che impedisce alle donne di accedere ai vertici di potere e ai ruoli direzionali (Guerra *op. cit.*, pp. 76-77; Willson *op. cit.* pp. 313-321).

Quanto ai livelli d'istruzione femminile, come si vedrà nel capitolo successivo, a partire dagli anni Sessanta e Settanta si profila in buona parte dei paesi europei un significativo incremento della scolarizzazione femminile a livello superiore (la parità tra maschi e femmine nell'accesso ai livelli elementare e secondario era già acquisita negli anni Sessanta). In ambito universitario, invece, bisognerà attendere i primi anni Ottanta affinché le iscrizioni femminili raggiungano quelle maschili (Ulivieri 1992: pp. 245-248). Eppure, come nota Simonetta Ulivieri in *Educazione al ruolo femminile. L'educazione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, quella di credere che vi sia un "superamento della discriminazione delle donne nel campo educativo" resta un' "illusione" (*op. cit.*, p. 246). In particolare, il fenomeno più problematico viene rintracciato nella cosiddetta "segregazione formativa", ossia la sovra-rappresentazione delle ragazze in certi filoni di studio e la loro sotto-rappresentazione in altri (prettamente ritenuti maschili, quali quello scientifico e tecnologico) (*Ibidem*). A questo orientamento formativo rigido corrisponde poi la difficoltà, soprattutto da parte del sesso femminile, ad inserirsi nel mercato del lavoro in ambiti convenzionalmente ritenuti maschili e considerati di prestigio da un punto di vista sociale ed economico (*Ibidem*).

La consapevolezza da parte delle organizzazioni internazionali del perdurare di tali contraddizioni porta alla promozione di una serie di norme contro la discriminazione di genere. Gli organi internazionali si esprimono contro la violenza sulle donne e progettano azioni specifiche a sostegno dell'istruzione, dell'occupazione e dell'occupazione femminile. Tale piano d'azione prevede delle iniziative che promuovono le pari opportunità tra uomo e

donna e l'integrazione femminile a livello educativo, politico, economico e sociale<sup>31</sup>. In particolare si ricorda il Trattato di Roma del 1957 che (a seguito delle successive evoluzioni con i trattati di Amsterdam e di Nizza) istituisce la Comunità Europea. All'articolo 13 il Trattato impegna le istituzioni comunitarie per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o l'orientamento sessuale. In seguito la Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (CEDAW), adottata nel 1979 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, definisce gli elementi che costituiscono discriminazione nei confronti delle donne e stabilisce un'agenda per combattere la discriminazione a livello nazionale. Inoltre la Cedaw obbliga gli stati che l'hanno sottoscritta a riconoscere l'uguaglianza giuridica tra uomini e donne, abolire le leggi discriminatorie, contrastare la violenza di genere, eliminare gli stereotipi associati ai ruoli tradizionali di uomini e donne nella famiglia e nella società, istituire tribunali e istituzioni pubbliche per assicurare una protezione effettiva contro la discriminazione. il principio della parità fra uomini e donne viene poi ulteriormente ripreso all'interno della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, proclamata nel 2000, che all'articolo 23 sancisce il principio della parità tra uomini e donne in tutti i campi, compreso in materia di occupazione, di lavoro e di retribuzione e ribadisce la legittimità di azioni positive a favore del sesso sottorappresentato (*op. cit.*, p. 13)<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Cfr. Pasquino (*op. cit.*), Guerra (*op. cit.*), Willson (*op. cit.*) e Olivieri (*op. cit.* [a]).

<sup>32</sup> Si vedano anche Del Re (2012: p. 2) e Schulze (2014: pp. 8-26).

# CAPITOLO II

## 2 GLI STUDI DELLE DONNE NEL CONTESTO ITALIANO

Il presente capitolo offre una panoramica della situazione italiana in tema di istruzione ed educazione femminile. Precisamente, partendo da un *excursus* di tipo storico mostrerò come al volgere del XIX secolo i pregiudizi sull' "inutilità" dell'istruzione femminile e le paure riguardanti i "pericoli" della coeducazione o di un' "istruzione eccessiva" per le ragazze fossero ormai, seppure solo in parte, superati. Il percorso che favorisce in Italia l'ingresso ufficiale delle donne nel mondo del sapere formale nel corso del XX secolo è lento e graduale ed è il risultato dell'intrecciarsi di diversi fattori, come il "boom economico", i processi di "modernizzazione" della società, le battaglie di rivendicazione dei diritti da parte dei movimenti femministi, la progressiva secolarizzazione della cultura, l'instaurarsi dei nuovi governi democratici a seguito della dittatura fascista, le spinte provenienti dalla Comunità Europea... Questi sono tutti elementi che hanno contribuito ad un generale rinnovamento della cultura italiana, influenzando positivamente sulla trasformazione dei rapporti tra i due sessi e sull'indebolimento degli stereotipi dominanti dei ruoli di genere.

Senza la pretesa di essere esaustiva, la prima parte del capitolo ripercorre a grandi linee le principali tappe storiche e legislative che, in Italia, hanno segnato un'apertura nei confronti dell'accesso delle donne all'istruzione nel corso del Novecento. Tuttavia, nonostante i "progressi" raggiunti sul piano legislativo, come si vedrà, non mancano contraddizioni, resistenze e limiti che caratterizzano tanto le intenzioni dietro i provvedimenti legislativi quanto la società italiana nel suo complesso, ancora saldamente legata ad un'immagine tradizionale della donna destinata al ruolo domestico di moglie e madre. Questa contraddittorietà tra spinte innovatrici che fanno azzardare modelli femminili meno costrittivi da un lato e l'irrigidimento della tradizionale concezione della donna nel ruolo principalmente di moglie e madre dall'altro è particolarmente evidente ed accentuata durante il regime fascista che, come si vedrà nella seconda parte del capitolo, assume posizioni contraddittorie relativamente al ruolo e alla funzione sociale della donna.

La terza parte guarda ai profondi mutamenti sociali e culturali avvenuti in Italia a partire dalla seconda metà del Novecento che hanno comportato significative trasformazioni nelle vite di uomini e donne, ridefinendo in parte il rapporto tra i due generi e connotandolo con una maggiore simmetria. In particolare a partire dagli anni Cinquanta grazie ai repentini processi di modernizzazione sociale dovuti al cosiddetto “miracolo economico” per il mondo femminile si aprono nuovi orizzonti di possibilità che scardinano le tradizionali barriere culturali impostegli per secoli dalla cultura patriarcale. Sul finire degli anni Sessanta l’emergere di una seconda ondata femminista porta le donne a diventare protagoniste della scena pubblica, inventando nuovi modi di stare assieme, di raccontarsi, separatamente dall’universo maschile, rivendicando nuove forme di fare politica.

Nella quarta parte il focus è rivolto al dibattito nato in Italia negli anni Settanta sull’educazione e sulla formazione femminile. In particolar modo, ad essere oggetto di critica sono i modelli educativi messi in atto nelle istituzioni scolastiche, ritenuti negativi e complici nel riprodurre l’ordine patriarcale. Gli studi psico-pedagogici sorti in questi anni sostengono che le caratteristiche (comportamentali, psicologiche, cognitive) che tradizionalmente vengono attribuite rispettivamente al genere maschile e a quello femminile non sono “naturali” bensì conseguenza di condizionamenti culturali trasmessi attraverso l’educazione informale e la formazione scolastica ed introiettati dagli individui in fase di crescita. È il testo di Elena Gianini Belotti *Dalla Parte delle Bambine* che nel 1973 fa da apripista al dibattito pedagogico denunciando la forzatura psico-comportamentale subita in particolar modo dalle bambine che, sin dalla tenera infanzia, vengono educate ad identificarsi e conformarsi al ruolo femminile delle società occidentali dove la donna, concepita esclusivamente nel suo ruolo riproduttivo e di cura, occupa una posizione di subordinazione rispetto all’uomo. Sono le influenze ed i condizionamenti di modelli educativi e culturali distorti, che trasmettono e riproducono ruoli di genere stereotipati, a “creare” bambine e donne dipendenti ed accondiscendenti al ruolo di inferiorità che la società gli impone, sostiene l’autrice

La quinta parte approfondisce ulteriormente il protagonismo della figura femminile che, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta del Novecento, va declinandosi in Italia con forme e pratiche del tutto nuove. Si parla di “luoghi delle donne”, ossia spazi d’incontro (come biblioteche, centri, teatri ecc...) in cui le donne si confrontano, operando una mediazione tra la pratica dell’ “autocoscienza” (emersa sul finire degli anni Sessanta) le riflessioni teoriche elaborate dalle donne ed il bisogno di “fare politica”. È qui che prendono vita e si diffondono, in un primo momento, i “saperi delle donne”, ossia l’insieme di quella

produzione culturale e teorica messa a punto ad opera di ricercatrici, studiose e libere pensatrici, che costituisce l'eredità più fertile e intellettualmente prolifica del femminismo di seconda ondata. Peculiare del femminismo italiano è poi l'approccio di matrice filosofica della "teoria della differenza sessuale" di cui nella quarta parte vengono tracciati i motivi ispiratori e le tematiche fondanti affrontate da alcune delle principali teoriche femministe italiane come Carla Lonzi, Luisa Muraro e Adriana Cavarero.

Il dibattito pedagogico iniziato negli anni Settanta del Novecento porta nei due decenni successivi alla fioritura dei due nuovi indirizzi di studi della Pedagogia e dell' Educazione di Genere che riflettono criticamente sulla dimensione di genere all'interno dei contesti formativi, progettando percorsi costruiti *ad hoc* e finalizzati ad evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità e ai ruoli di genere, ad allontanare i pregiudizi sessisti e a promuovere la libera costruzione individuale del soggetto.

Infine, la sesta ed ultima parte del capitolo affronta l'argomento dei *Women's e Gender Studies* la loro nascita, la loro natura "ibrida", la loro diffusione, non sempre omogenea all'interno del contesto italiano, e si sofferma in particolar modo sulle cause che rendono problematico ed incompleto il loro processo di "istituzionalizzazione", che, tutt'oggi, non li vede ancora pienamente riconosciuti e presenti all'interno dei percorsi curriculari delle università italiane.

## 2.1 DA UN SECOLO ALL'ALTRO: LE RAGAZZE ENTRANO A SCUOLA TRA CONTRADDIZIONI E AMBIGUITA'

Una prima spinta al processo di democratizzazione e di “femminilizzazione” della cultura italiana viene data nella seconda metà dell'Ottocento dalla promulgazione della legge Casati (13 novembre 1859, n. 3725), che prende il nome dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Gabrio Casati. Il testo legislativo detta norme in materia d'istruzione, riformando in modo organico l'intero ordinamento scolastico (dall'amministrazione all'articolazione per ordini e gradi ed alle materie di insegnamento) e affermando la volontà da parte dello Stato di farsi carico del diritto-dovere di intervenire in quest'ambito, a fianco ed in sostituzione della Chiesa cattolica che per secoli aveva detenuto il monopolio dell'educazione formale. All'interno della legge Casati viene dato ampio spazio all'istruzione secondaria (classica e tecnica) e a quella superiore (universitaria), ma scarso risalto alla formazione primaria (elementare). Nonostante ciò, per quest'ultima, gratuità e obbligatorietà vengono sancite per il primo biennio, configurandosi tra i caratteri più innovativi del piano legislativo<sup>33</sup>. Inoltre, altra componente che conferisce al provvedimento un certo carattere di modernità, e che è rilevante ai fini del presente elaborato, è l'imposizione ad ogni comune (con almeno 4000 abitanti) dell'istituzione di classi elementari maschili e femminili. Eppure, sebbene l'apertura delle scuole elementari alle bambine riconosce una certa parità fra i due sessi riguardo alle esigenze educative, la legge dispone che l'istruzione impartita all'interno delle scuole elementari vada comunque differenziata a seconda del sesso (Gazzetta, Pannocchia 1998: p. 5)<sup>34</sup>. In aggiunta alle materie di studio comuni, difatti, per i bambini viene riservato “lo studio di geometria e disegno, e per le sole bambine lavori donneschi”, che comprendono lavori di cucito, di maglia, di cucina e nozioni di tutto ciò che riguarda la vita familiare e domestica (Bertonelli, Rodano 2003: p. 15; Covato, Sorge 1994: p. 36; Willson *op. cit.*, p. 26).

A chiarificare ed enfatizzare ulteriormente scopi e contenuti dell'istruzione femminile è una circolare ministeriale del 1890<sup>35</sup> a firma del ministro Boselli, che recita:

---

<sup>33</sup> Cfr. Bertonelli, Rodano (2003: pp. 11-15).

<sup>34</sup> Documento consultabile online sul sito internet <http://www.progettofahrenheit.it>.

<sup>35</sup> R. D. 17 settembre 1890, n 7143 – Istruzioni e programmi per le scuole normali, <<Gazzetta Ufficiale del Regno Unito d'Italia>>, 20 ottobre 1890, 246

La donna che insegna o la giovane che si apparecchia a insegnare non devono dimenticare mai che sono destinate a essere madri di famiglia o educatrici di buone madri di famiglia. Perciò all'insegnamento dei lavori donneschi convien dare una giusta importanza anche sotto il rispetto educativo, per porgere l'occasione alle alunne di ricordare la loro destinazione.

(*Op. cit.*, in Covato, Sorge *op. cit.*, p. 36)<sup>36</sup>

Come sottolineano Sorge e Covato nonostante i passi avanti introdotti verso una generalizzata alfabetizzazione del mondo femminile, la legge Casati “ripropone gli stereotipi più tradizionali relativi alla predestinazione della donna alla custodia della vita familiare” (*Ivi*, p. 36).

Vengono inoltre istituite le cosiddette “scuole normali” destinate alla formazione di maestri e maestre elementari, di durata triennale, alle quali si ha accesso all'età di 15 anni per le ragazze e a 16 per i ragazzi. Nonostante ciò la legge Casati prevede che al loro interno vi sia una rigida separazione delle classi femminili da quelle maschili e una netta differenziazione sui contenuti dei programmi: “mentre i futuri maestri studia[va]no nozioni elementari di agricoltura e di diritto civile, le ragazze si applica[va]no ai soliti lavori femminili”. C'è da dire, inoltre, che la scuola normale si presenta quale unica secondaria in cui è prevista sin dall'origine la frequenza femminile ed il solo “luogo di accesso delle donne a una istruzione che andasse oltre quella elementare” (Covato, Sorge *ivi*, p. 33).

Stando al resoconto di Willson, docente di Storia europea contemporanea presso la University of Dundee (Scozia), “[n]essuna norma della legge Casati vietava espressamente alle ragazze di frequentare i ginnasi e i licei (che davano accesso agli studi universitari), ma nemmeno era chiaro se vi si potessero iscrivere” (*op. cit.*, p. 25). Anche Bertoni nota che l'assenza di un espresso divieto di frequenza delle donne nelle scuole superiori

che potrebbe apparire come un sintomo di spregiudicata larghezza deve invece essere interpretato come esatta valutazione di una consuetudine che non avrebbe mai consentito ad una fanciulla di mescolarsi ai giovani sui banchi di scuola.

(1976: p. 262)

Nonostante l'idea che le donne dovessero rimanere ignoranti fosse superata i pregiudizi nei confronti dell'istruzione mista ed “eccessiva” rimangono ancora ampiamente radicati nella

---

<sup>36</sup> Si veda anche Willson (*op. cit.*, p. 26).

cultura del tempo. Come documenta Willson, i timori relativi alla coeducazione si acuiscono nel 1883 anno in cui il Ministero della Pubblica Istruzione riconosce il diritto alle donne di frequentare i ginnasi, i licei, gli istituti tecnici e le scuole professionali (*op. cit.*, pp. 24-25). L'introduzione della frequenza femminile nelle scuole di livello secondario rafforza le ostilità degli oppositori all'istruzione delle donne "perché la presenza femminile [è] vista come fonte di turbamento per coetanei e docenti e perché per le donne si rit[iene] prioritaria l'educazione rispetto all'istruzione" (Gazzetta, Pannocchia 1998: p. 5).

Un anno prima, nel 1882, vengono creati due Istituti superiori di magistero femminile a Roma e Firenze, con lo scopo di formare insegnanti per le scuole normali e per le secondarie femminili ma che, tuttavia, costituiscono un'alternativa di minor prestigio rispetto alle facoltà universitarie (Willson *op. cit.*, p. 26). La loro istituzione accende un'ampia polemica sia in ambito parlamentare, sia in seno all'opinione pubblica. Nel primo caso il dibattito è relativo al "grado" da conferire ai nuovi Istituti magistrali femminili, poiché a causa della "frammentarietà dei programmi" e della "genericità dei contenuti" offrono una formazione, quanto a qualità, di gran lunga inferiore rispetto a quella universitaria ed accademica (Covato, Sorge *op. cit.*, p. 305). È lo stesso Pasquale Villari, presidente della commissione del Consiglio Superiore sul regolamento dei due istituti di magistero femminile di Roma e Firenze a ritenere che

il volerne fare delle vere e proprie Università o Facoltà universitarie femminili sarebbe un falsarne l'indole. [...] Nell'ordinarli dunque si deve [...] tener conto delle condizioni in cui è realmente la cultura della donna in Italia, e del fine che si vuole raggiungere.

(*Ivi*, p. 306)

Nonostante l'abilitazione all'insegnamento nelle secondarie femminili e scuole normali, rilasciata dal completamento degli studi negli Istituti magistrali femminili, di fatto le donne vengono

considerate più adatte a insegnare solo nel corso inferiore maschile della scuola elementare, perché nel corso superiore, come ha messo in rilievo Bini, facendo riferimento a un'affermazione tratta da un articolo comparso su 'Il rinnovamento scolastico' (25 feb. 1893), '...le donne non avrebbero potuto portare l'esempio della forza, del coraggio, in una parola della virilità'.

Quanto alle inquietudini e incertezze che attraversano l'opinione pubblica, la causa è ancora una volta la questione della coeducazione. Il timore principale di insegnanti e genitori è che permettendo a ragazzi e ragazze di frequentare quotidianamente i medesimi ambienti, a stretto contatto gli uni con le altre si creino situazioni di “pericolose promiscuità” che vadano ad intaccare la tradizionale “cornice ideologica [del tempo] tendente a salvaguardare i valori comportamentali rivolti al genere femminile” (Covato, Sorge *Ibidem*).

Alla formazione delle ragazze appartenenti all'élite sono, poi, destinati gli educandati e le scuole private femminili, gestite principalmente da religiose. Anche in questi istituti, considerevolmente meno accademici dei licei, le materie principali d'insegnamento indirizzano le ragazze al “culto della casa e alla dedizione alla famiglia [...] in un alone di educazione alla modestia, all'umiltà e al decoro”, poiché “da[nno] grande importanza alla salvaguardia dell'incolumità morale delle allieve” (Covato, Sorge *ivi*, p. 36; Willson *op. cit.*, p. 26).

Per quanto riguarda gli studi universitari è il Regolamento generale universitario, varato nel 1875 dal Ministro della Pubblica Istruzione Ruggiero Bonghi, che apre l'accesso all'università alle donne. Nonostante il consenso formale di accedere agli studi universitari, tuttavia, i pregiudizi culturali riguardanti la predisposizione delle donne alla frivolezza e alla vanità (quali inibitori di crescita intellettuale e sviluppo razionale), l'opposizione della chiesa Cattolica, intimorita da una corruzione morale delle ragazze, e l'impossibilità giuridica, per queste ultime, di poter accedere alle professioni liberali ostacolano il loro accesso ai percorsi universitari, cosicché “fino al 1890 le donne che in Italia conseguirono una laurea furono una ventina appena” (Soldani 2010: p. 10).

Lo scenario sin qui prospettato mostra come a partire dalla seconda metà dell'Ottocento il problema dell'istruzione, ed in particolare quella femminile, diviene oggetto di particolare interessamento da parte delle istituzioni governative e motivo di acceso dibattito in seno all'opinione pubblica. La legge Casati del 1859 (e le successive revisioni apportatevi), introduce importanti aspetti innovatori all'interno dello scenario culturale italiano e contribuisce al percorso di emancipazione delle donne, che da lì a qualche anno avrebbe visto la nascita del primo movimento femminista di fine Ottocento. Eppure, nonostante i motivi innovatori introdotti sul piano legislativo e i passi avanti verso una progressiva, seppur lenta

“secolarizzazione delle donne”, il diritto all’istruzione rimane ancora a lungo squilibrato a favore dei maschi (Covato, Sorge *op.cit.*, p. 34; Gazzetta Pannocchia *op.cit.*, p. 5). L’analisi di Covato e Sorge pone l’accento sulla contraddittorietà insita nel clima socio-culturale italiano di fine Ottocento caratterizzato da un costante contrasto fra passato e presente. Da un lato vi è la salda difesa dei valori e dei ruoli tradizionali da parte degli strati più conservatori che temono il nuovo, dall’altra vi si contrappongono le incalzanti spinte da parte dei settori più avanzati della società che, a seguito dei mutamenti prodotti dalla crescente industrializzazione, dall’influenza dei primi gruppi emancipazionisti e dalle recenti innovazioni istituzionali verso una maggiore autonomia dalla Chiesa, premono verso una modernizzazione ed il rinnovamento della cultura italiana.

Come documentano Covato e Sorge, l’istituzione della scuola normale è uno dei casi che ha creato più controversie e alimentato le più accese discussioni. Se da un lato, infatti, ha dato vita ad “una via finalmente praticabile per l’accesso delle donne agli studi post-elementari”, dall’altro “ne ha favorito l’allontanamento dagli studi superiori e dalla formazione universitaria”, poiché una volta terminata la scuola normale l’unico sbocco previsto era l’insegnamento, senza la possibilità di continuare gli studi ad un livello superiore (universitario) (*Op. cit.*, p. 40). Dietro le parvenze di rinnovamento della cultura e di apertura verso le istanze emancipazioniste delle donne, pertanto, pare vi sia l’intento di trovare accordi compromissori affinché queste ultime possano sì essere istruite, ma che tale istruzione rimanga limitata e soprattutto che le indirizzi verso quella che al tempo è ritenuta la loro “naturale destinazione” di mogli e madri.

La costante oscillazione fra mutamento e conservazione ha caratterizzato, come si è visto, anche le vicende connesse alla storia della scuola normale.. [...]

Il [...] contrasto fra passato e presente produce in quegli anni esiti quanto mai contraddittori. Le soluzioni pedagogiche, legislative e istituzionali date ai problemi posti dalla diffusione delle scuole normali sono una conferma del prevalere di posizioni moderate e compromissorie.

Basta allargare lo sguardo alla società civile di allora, caratterizzata da un clima culturale estremamente contraddittorio, per cogliere il carattere anacronistico dei modelli culturali veicolati dalla scuola normale, molto distanti dalle aspirazioni di una emergente coscienza emancipazionista, che si manifesta, fra l’altro, nella rivendicazione da parte delle donne di nuovi diritti (dal voto al lavoro, all’istruzione).

[...] Queste vicende confermano l’entità del contrasto, maturato in quegli anni, fra i fermenti espressi dai settori più avanzati della società civile e un clima culturale complessivo ancorato

alle norme della tradizione e del costume dominante, fondato su una radicata concezione della differenza naturale fra i due generi e sulle inevitabili conseguenze sociale e morali.

Covato, Sorge (*op. cit.*, pp. 36, 39)

Secondo l'analisi di Covato e Sorge la fine dell'Ottocento italiano si configura, dunque, come un'epoca di "transizione da una prassi educativa dominante [...] che aveva considerato l'istruzione e gli studi contrari alla natura femminile sulla base di argomentazioni di carattere morale e biologico" all'emergere dei primi progressi nel campo dell'alfabetizzazione femminile che, in parte, contribuiscono a destabilizzare la concezione dominante degli stereotipi di genere tradizionali (*op. cit.*, p. 34). È in questo clima di contraddittorietà tra spinte riformatrici e fermenti culturali da un lato ed il conservatorismo dei fedeli alla tradizione dall'altro che sul finire degli anni Sessanta del Novecento avanzeranno le denunce di protesta delle donne per la rivendicazione di una piena soggettività politica e culturale libera dalle costrizioni e dai pregiudizi del passato.

## **2.2 LA FASCISTIZZAZIONE DELLA SOCIETÀ ITALIANA E LA RIFORMA GENTILE**

Una brusca inversione di marcia al processo che in Italia vede ruoli e stereotipi di genere essere messi gradualmente in discussione avviene durante il periodo fascista, con la salita al potere, nel 1922, di Benito Mussolini e ideatore del programma di "fascistizzazione" della società e della cultura italiana. Come ben spiega Willson l'atteggiamento fascista in tema di ruoli di genere è essenzialmente tradizionalista e la rinnovata alleanza con la Chiesa Cattolica (sancita nel 1929 con la firma dei Patti Lateranensi) contribuisce a rafforzare tale concezione (*op. cit.*, p. 111).

Eppure nella prima fase del governo Mussolini la propaganda fascista offre nuove opportunità al mondo femminile nella sfera pubblica (all'interno del partito fascista e nelle sue organizzazioni di massa), in quella politica (concedendo, nel 1925, il diritto di voto alle elezioni amministrative ad un gruppo ristretto e selezionato di donne – ma poi abolendo di

fatto le elezioni) ed in quella sociale (in particolare per le nuove generazioni di ragazze che, esposte alla campagna di fascistizzazione, si trovavano a fronteggiare esperienze come parate, esercizi ginnici di gruppo, adunate in altre città italiane, avendo talvolta l'occasione di spostarsi da sole con i mezzi pubblici) (*Willson op. cit.*, p. 110; Feltri 2012: p. 259)<sup>37</sup>. Stando all'analisi di Willson e Feltri questo atteggiamento di apertura nei confronti del mondo femminile è motivato dal desiderio del duce di presentare il fascismo come forza moderna e trasformatrice e conquistare il favore dell'opinione pubblica.

Dagli anni Trenta in poi, però il fascismo cambia rotta. All'interno del suo programma di espansione ed accrescimento dell'Italia come potenza europea competitiva Mussolini dedica la massima attenzione alla questione demografica. Sin dalla fine dell'Ottocento l'Italia aveva registrato un abbassamento nel tasso di natalità e la situazione stava protraendosi sino al periodo fascista. Mussolini, persuaso dell'importanza della popolosità di una nazione per scopi colonialistici, lancia un'intensa "campagna demografica pronatalista" al fine di incidere sull'aumento delle nascite (*Willson op. cit.*, pp. 108- 112). Le donne diventano le principali destinatarie della campagna demografica e sono chiamate ad essere "mogli e madri esemplari" e "madri prolifiche" (*Ivi*, p. 110). Inoltre vengono prese tutta una serie di misure a sostegno della battaglia demografica: la nuzialità viene promossa abbassando l'età minima per il matrimonio, viene imposta una tassa sui celibi, proibita la vendita di anticoncezionali, istituiti premi e provvidenze sociali per le "madri prolifiche" e l'aborto viene proscritto quale reato contro la nazione (*Ivi*, p. 114).

Come documenta Vittorio Feltri, giornalista e scrittore italiano, la politica pronatalista intrapresa dal regime fascista rinforza l'ideologia fascista sui ruoli di genere e rilancia una "concezione quanto mai tradizionale della donna, concepita prima di tutto come moglie e madre" (*op. cit.*, p. 259). La maternità viene considerata la missione fondamentale della donna e il lavoro e l'istruzione femminili vengono stigmatizzati dal regime, considerati tra i principali motivi del declino demografico.

Willson sottolinea la contraddittorietà dell'ideologia fascista che da un lato sembra "relegare le donne in un ruolo puramente domestico, dall'altro lato individua[va] in loro una risorsa vitale per la nazione" (*op. cit.*, p.110). Se da un lato la donna diviene un elemento essenziale per lo sviluppo della nazione, dall'altro è solo nel tradizionale ruolo di moglie e madre che le

---

<sup>37</sup> A riguardo si veda anche il testo di De Grazia Victoria *Le donne nel regime fascista* (1993), in cui alla narrazione storica si affiancano un'analisi sociologica e antropologica di aspetti e problemi della vita quotidiana che le donne si rovano a fronteggiare durante il fascismo.

viene riconosciuta degna importanza. Difatti, nonostante la modernizzazione dei percorsi d'istruzione, che registrano una crescente diminuzione dell'analfabetismo femminile, tuttavia le ragazze vengono puntualmente ostacolate e scoraggiate ad intraprendere percorsi professionalizzanti che diano loro accesso al mondo del lavoro.

Nel 1923 la riforma Gentile, varata dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile, e che sostituisce la precedente Legge Casati del 1859, provvede a riorganizzare l'intero ordinamento dell'istruzione della scuola elementare, media e delle università. Nonostante l'ostilità da parte del fascismo nei confronti dell'istruzione delle donne il governo Mussolini dedica di fatto una significativa attenzione all'aspetto educativo di ambo i sessi. Come sottolinea Willson

[n]el complesso il regime considerava positivo che le bambine frequentassero la scuola elementare, perché, oltre a imparare a scrivere, leggere e far di conto, erano esposte a una buona dose di propaganda fascista, anche sulla loro missione domestica e demografica. L'istruzione femminile post-elementare era considerata più problematica.

(*Op. cit.*, p. 123)

L'ambito educativo viene visto da Mussolini come un canale estremamente potente per la trasmissione e la propagazione delle idee e dei principi del fascismo tra le giovani generazioni, le cui menti sono ancora libere da "contaminazioni ideologiche" e prive di pensiero autonomo. Con la riforma Gentile viene adottato il libro di testo unico di Stato per le scuole elementari e i libri di testo delle altre scuole vengono adeguati secondo le direttive del governo. Viene inoltre imposto l'obbligo del giuramento di fedeltà al regime dapprima ai maestri elementari e successivamente ai professori medi e a quelli universitari.

La riforma prevede l'innalzamento dell'obbligo scolastico sino agli 8 anni per entrambi i sessi; dopo i primi cinque anni di scuola elementare uguale per tutti, nei quali è previsto l'insegnamento obbligatorio la religione cattolica, l'alunno/a deve scegliere tra quattro indirizzi: il ginnasio (quinquennale, che consente l'accesso al liceo classico o al liceo scientifico), l'istituto tecnico inferiore (quadriennale, cui fanno seguito quattro anni di istituto tecnico superiore), l'istituto magistrale, (della durata di sette anni, destinato alla formazione di

maestri e maestre), la scuola complementare (al termine della quale non è possibile iscriversi ad alcun'altra scuola)<sup>38</sup>.

Vengono istituiti i licei femminili, scuole secondarie di tipo umanistico, a durata triennale, prive di sbocchi e che non consentono l'accesso all'università. Pensati appositamente per "bloccare" il percorso di studi delle ragazze allontanandole dagli studi superiori ed universitari, la durata dei licei femminili è alquanto breve. Vengono difatti aboliti nel 1928 a causa dell'inconsistenza della qualificazione professionale offerta (*Idem*, p. 123).

Vengono inoltre creati istituti magistrali per la formazione dei futuri insegnanti elementari al posto delle scuole normali. Questi istituti, della durata di sette anni ed aperti ad ambo i sessi, privilegiano materie di tipo formativo e danno accesso agli istituti superiori di magistero, che vanno costituendosi come veri e propri corsi universitari. Come suggerisce Willson, le nuove scuole femminili introdotte dalla riforma Gentile, offrono "oltre a un'infarinatura di materie umanistiche, soprattutto discipline 'femminili', come l'economia domestica e il canto" che, non troppo diversamente dalla legge Casati, istruiscono ed indirizzano le donne verso la scelta di una vita familiare e domestica, allontanandole da quella professionale (*Ibidem*). Vengono inoltre adoperate diverse "tattiche per scoraggiare le ragazze dal proseguire gli studi, come l'imposizione di tasse discriminatorie nelle scuole secondarie e negli istituti magistrali" (*Ibidem*).

Questa tendenza ad intralciare la formazione femminile ha caratterizzato il costume sociale e politico dell'Italia sin dall'ingresso delle donne nel mondo della cultura ufficiale. È una tendenza che rivela la rigidità dei ruoli sociali e la persistenza di ruoli di genere stereotipati all'interno della cultura italiana del XX secolo. A sancire ulteriormente questa visione di divisione di ruoli e di destinazioni è la Carta della scuola, presentata da Giuseppe Bottai nel 1939, che

tentò ancora una volta di frenare i progressi delle donne nel campo dell'istruzione introducendo i nuovi "istituti femminili" secondari triennali, che si prefiggevano lo scopo di preparare "spiritualmente" le ragazze a un futuro di casalinghe o di insegnanti nelle scuole materne. [...]

---

<sup>38</sup> Per una lettura più approfondita sulla struttura, le materie d'insegnamento, le finalità e le certificazioni rilasciate dalle scuole e dagli istituti introdotti e riconosciuti dalla Riforma Gentile si veda Bertonelli e Rodano "Le riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003" (2003: pp. 44- 55), in cui gli autori riportano per intero i Regi Decreti contenuti nelle riforme legislative che hanno trasformato la scuola dalla fine dell'Ottocento sino ai primi anni del XXI secolo.

La Carta prevedeva inoltre tasse di iscrizione alle scuole medie superiori più elevate per le ragazze.

(*Ivi*, p. 124)

Nonostante i vari tentativi di ostacolare l'istruzione delle donne la presenza femminile nelle scuole secondarie e superiori aumenta sensibilmente tra gli anni Trenta e l'inizio degli anni Quaranta del Novecento, seppur con ampie variazioni regionali che vedono ancora alti tassi di analfabetismo al Sud (*Ibidem*). Inoltre, sebbene “[f]requentare il liceo misto procurava ancora un certo imbarazzo alle ragazze”, scalpore in seno all'opinione pubblica, e l'istruzione femminile in genere non fosse ben vista dal governo, sempre più spesso i genitori indirizzavano le proprie figlie verso un percorso di studi superiori qualificato e professionalizzante (licei, ginnasi, istituti magistrali) che un domani le accogliesse nel mondo del lavoro qualora non si fossero sposate (*Ibidem*).

Successivamente, la prima metà degli anni Quaranta vede l'Italia entrare nuovamente in guerra sotto la dittatura fascista in un conflitto senza precedenti che si protrae dal 1939 al 1945. Al termine delle ostilità, che portano alla destituzione e all'arresto di Mussolini, i cittadini italiani sono chiamati a scegliere la nuova forma di governo dello Stato. In seguito al referendum istituzionale a suffragio universale, in occasione del quale per la prima volta anche le donne sono chiamate a votare, il 2 giugno del 1946 l'Italia diviene una Repubblica democratica. Viene inoltre eletta un'Assemblea Costituente con lo scopo di eleggere il capo provvisorio dello Stato e di redigere la nuova Carta Costituzionale. Il 13 giugno Alcide De Gasperi, leader della Democrazia Cristiana, assume le funzioni di capo provvisorio del nuovo Stato repubblicano inaugurando la lunga stagione del centrismo in Italia.

### **2.3 ANNI '60/'70 MUTAMENTI ECONOMICI E SOCIALI E IL SECONDO FEMMINISMO**

Nonostante i rivolgimenti politici postbellici scongiurino il pericolo di una nuova dittatura per l'Italia e diano il via al periodo di ricostruzione, i primi anni del dopoguerra sono tuttavia attraversati da una significativa crisi economica e da un profondo scompiglio sociale. Come

documenta Willson “[a]nche una volta completata la ricostruzione iniziale i problemi sociali ed economici rimasero enormi” (*op. cit.* p. 198).

Nel campo dell’istruzione gli anni Cinquanta non rappresentano un periodo di particolare innovazione. Vengono tuttavia sperimentate varie soluzioni, come per esempio la scuola media “unitaria e articolata”, introdotta nel 1951 dal disegno di legge del Ministro Gonella, che consiste in un percorso scolastico post-elementare diversificato quanto ad orientamento, materie di studio e alla possibilità di accedere a percorsi d’istruzione qualitativamente e disciplinarmente differenziati<sup>39</sup>. La segmentazione didattica e disciplinare prevista dalla nuova scuola media suscita dibattiti e malcontenti nell’opinione pubblica a causa della segregazione formativa ad essa sottesa, che si sarebbe tradotta poi in segregazione professionale. Inoltre l’esame di ammissione alla scuola media costituisce una “soglia di sbarramento” selettiva (Bertonelli e Rodano 2003: p. 77).

Quanto alla scuola elementare l’insoddisfazione delle famiglie è relativa alla sua contraddizione interna. Bertonelli e Rodano chiariscono questo punto nel seguente modo:

[l]’insegnamento primario, [...], da un lato identifica la propria funzione nella alfabetizzazione di base (“leggere, scrivere e far di conto”) per i molti - anzi i moltissimi - destinati a fermarsi a questo livello di formazione; dall’altro è chiamato a svolgere pure il ruolo di scuola propedeutica agli studi successivi, ma dunque anche quello di “scegliere” coloro - appunto i “migliori” - che a questi studi avrebbero potuto dedicarsi.  
(*Ivi*, p. 78)

Nonostante la vasta presenza di scuole primarie sul territorio italiano, inoltre, gli autori rivelano come il piano di alfabetizzazione del Paese non sia ancora compiuto pienamente (*Ivi*, p. 78). Difatti numerosi sono gli abbandoni e l’irregolarità delle frequenze, a cui si aggiungono i disagi economici delle famiglie e le incertezze sui futuri professionali dei figli. Tuttavia, spiegano gli autori, il “fallimento” della politica scolastica italiana degli anni Cinquanta è dovuto non solo alla “durezza e alle priorità della ricostruzione, ma anche alle rigide contrapposizioni” tra cattolici conservatori e laici riformisti (*Ivi*, p. 80).

Gli anni Cinquanta figurano effettivamente come un periodo di transizione per l’Italia in ambito politico, culturale, sociale ed economico. La crisi di quest’ultimo settore, in

---

<sup>39</sup> □ Il disegno di legge Gonella (n° 2100/1951, rimasto peraltro sulla carta) propone, alla luce del principio “a ciascuno la sua scuola, a tutti la scuola”, una media “unitaria e articolata” in 4 rami: il classico, che avrebbe orientato verso i licei, il tecnico, propedeutico all’istruzione tecnica, il professionale a quella professionale, il normale destinato a proseguire per un triennio l’istruzione elementare. Si veda Bertonelli e Rodano (2003: p. 77).

particolare, aggrava ed alimenta lo stato di disordine e di declino postbellici che la società stava già attraversando. Ma ben presto le cose cambiano. Grazie alle nuove configurazioni geopolitiche stabilite nel corso della Guerra Fredda, gli anni Sessanta vedono infatti una rapida ripresa dell'economia europea e, nondimeno, anche di quella italiana<sup>40</sup>.

Guardando all'Italia, difatti, quelli tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta sono i cosiddetti anni del "miracolo economico" (o "boom economico") che vedono la penisola in rapida ripresa, tanto da diventare in poco tempo uno dei paesi più sviluppati d'Occidente<sup>41</sup>.

L'intero settore produttivo conosce un incremento senza eguali nel ramo industriale e manifatturiero. La riapertura del mercato internazionale favorisce importazioni ed esportazioni di merci da e verso i paesi esteri incrementando il circuito economico italiano. Come evidenzia Willson, inoltre, si registra una "straordinaria mobilità della popolazione italiana" da Sud verso Nord e dall'Italia verso l'estero (*op. cit.*, p. 199).

Questo periodo di inaspettata crescita economica trasforma le idee e le aspirazioni di un'intera generazione e suscita nuovi desideri e aspettative negli italiani. Grandi trasformazioni si hanno anche nella struttura e nei rapporti sociali. Sempre Willson ricorda che una delle trasformazioni sociali più radicali è la "disgregazione della famiglia contadina patriarcale" alla quale subentra la piccola "famiglia nucleare" (*op. cit.* p. 201). Il declino della famiglia patriarcale tradizionale ha un grande impatto sulla vita delle donne. La crescente urbanizzazione e la riduzione della famiglia ad un nucleo limitato favoriscono difatti il dissolversi di specifiche dinamiche familiari e di alcuni tra i tradizionali compiti della donna (*Ibidem*).

Sia Willson che Guerra documentano quanto in quegli anni fosse diffuso il mito americano dell' "happy housewife", della casalinga moderna circondata da accessori ed utensili per pulire e destinataria privilegiata delle campagne pubblicitarie che la dipingevano la regina indiscussa della casa (Willson *op. cit.*, pp. 212-213; Guerra *op. cit.*, p. 46).

In *Educazione e ruolo femminile* Simonetta Ulivieri analizza "le trasformazioni avvenute nei modelli dell'identità femminile dal dopoguerra in avanti" riconoscendo come i processi di modernizzazione della società, del mondo del lavoro (produttivo e riproduttivo) abbiano

---

40 In particolare ci si riferisce al Piano Marshall (5 giugno 1947), il nuovo piano politico-economico per la ripresa europea con il quale gli Stati Uniti s'impegnano ad attuare un piano di aiuti economico-finanziari per la ricostruzione dell'Europa dopo la seconda guerra mondiale (Cfr. Ascoli 1990: pp. 165-173).

<sup>41</sup> Per ulteriori approfondimenti sugli avvenimenti e i mutamenti culturali che hanno interessato l'Italia durante questo periodo si veda il testo di Crainz Guido, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta* (1996).

significativamente “trasformato” la figura della donna e con essa “i rapporti sociali tra i sessi” (1992: pp. 70-74)

Eppure, nota Willson, nonostante in questi anni vi siano stati grandi cambiamenti per le vite delle donne, tuttavia, “le gerarchie di genere rimasero sostanzialmente intatte, seppur non del tutto incontaminate dalla rivoluzione nell’economia e nei costumi” (Ivi, p. 198). Gli anni Sessanta sono difatti gli anni del “*New Look*”. Il “miracolo economico” apre la strada alla cosiddetta “società dei consumi”, favorendo il diffondersi dei mezzi di comunicazione in tutti gli strati della popolazione. Trasmissioni televisive, proiezioni cinematografiche e rotocalchi diffondono immagini e desideri di ricchezza tra la popolazione italiana. I nuovi *media*, inoltre, prestano crescente attenzione al corpo delle donne, proponendo nuovi modelli femminili ispirati alle attrici dei film hollywoodiani. Abiti succinti, ostentazione, abbondanza, sensualità e seduzione sono le nuove caratteristiche associate alla figura femminile (Ivi, pp. 203-204).

Quanto alle rappresentazioni della mascolinità veicolate dai nuovi *media* gli uomini vengono sempre più associati al mondo del lavoro, della scienza e della tecnologia, spinti dall’ambizione e da un nuovo senso di dinamicità (Ivi, p. 203)<sup>42</sup>.

Nel mondo dell’istruzione si registrano significativi progressi nei livelli d’istruzione femminile secondaria e superiore dovuti anche alla nuova prosperità economica che permette alle famiglie di contare su un reddito regolare. Inoltre l’avanzata al potere dei partiti di centro-sinistra consente di giungere, nel 1962, alla redazione di un testo normativo per la riforma della scuola media che, a detta di Bertoni e Rodano, “segna indubbiamente una svolta radicale nell’ordinamento del sistema scolastico italiano” (*op. cit.* p. 80). Nei suoi tratti essenziali, la legge riunisce tutte le scuole medie inferiori in un modello unico triennale denominato “scuola media unica”; innalza per tutti l’obbligo scolastico a 14 anni; si conclude con l’esame di licenza media, che ha valore di esame di Stato, e apre la via ad ogni indirizzo secondario (*Ibidem*). Ciò comporta un innalzamento dei livelli di istruzione anche tra le fasce economicamente più svantaggiate, l’abbattimento della “segregazione formativa” ed un più alto tasso di scolarizzazione femminile.

Inoltre la “modernità” con la proposizione di nuovi modelli femminili e maschili portava con sé anche un nuovo modo di vivere e sperimentare le relazioni tra i due sessi, specialmente tra le fasce più giovani. Ciò si traduce in ambito educativo con un aumento delle classi miste, che a sua volta comporta un innalzamento della qualità dell’esperienza scolastica delle

---

42 Si veda anche quanto dice Guerra in “Inquietudini e piccoli passi: il doppio volto di un decennio” in Guerra (*op. cit.*, pp. 44-47).

ragazze e favorisce nuove occasioni di socialità tra ragazzi e ragazze (Willson *op. cit.*, p. 206).

Come afferma Willson “[g]li anni Settanta nondimeno furono un’epoca decisiva nella storia delle relazioni di genere in Italia”. Anni in cui i consueti rapporti tra uomo e donna vanno modificandosi in un senso più paritario e in cui avvengono importanti conquiste legislative che rappresentano un importante progresso per le donne (*Ivi*, p. 296).

Come visto nel precedente capitolo la seconda metà degli anni Sessanta vede le donne impegnate in un nuovo protagonismo di rivendicazione sociale e politica. Ispirate dalle recenti manifestazioni di protesta femminista negli Stati Uniti ed in Gran Bretagna le donne italiane si oppongono in massa alle rappresentazioni sociali diffuse dell’appartenenza di genere. Anche in Italia, come nelle esperienze estere, la seconda ondata del movimento femminista prende avvio da una situazione di protesta giovanile collettiva. Sono le nuove generazioni che si oppongono ai modelli sociali tradizionali vissuti come autoritari e limitanti, che rifiutano i rapporti gerarchici in famiglia e nelle istituzioni e condannano la rigidità ed il conformismo della tradizione. Di contro rivendicano maggiore libertà nelle relazioni, all’interno delle istituzioni e nel modo di vivere la sessualità. Il discorso femminista si afferma parallelamente partendo dalla critica antiautoritaria, dal rifiuto delle gerarchie (comune alla protesta studentesca) e da una specifica insofferenza ai ruoli di genere tradizionali (Willson *op. cit.*, pp. 265-268; Guerra *op. cit.* p. 48). Ben presto però le donne italiane si separano dal movimento di rivolta giovanile e rivendicano un’autonoma soggettività politica, discutendo autonomamente tematiche relative al ruolo e alla posizione della donna in società (*op. cit.*, p. 53). A favorire questa presa di posizione da parte dei gruppi di donne italiane erano state, in buona parte, le influenze provenienti dalle riflessioni delle donne all’estero. In particolare ampia risonanza avevano avuto i testi del femminismo statunitense che circolavano in Italia sul finire degli anni Sessanta come per esempio, *Thinking About Women* di Mary Ellmann (1968) e *Sexual Politics* di Kate Millet (1971). Le autrici, denunciano la rappresentazione stereotipata della donna all’interno dei testi letterari e di critica scritti da uomini in cui la figura femminile è sempre descritta in una posizione di subordinazione, passività, estrema emotività e debolezza. L’accusa di misoginia che le autrici rivolgono ai così rinominati “Padri della Fallocultura”<sup>43</sup> mira a svelare che nella letteratura,

---

<sup>43</sup> (Caruso, Tomasi 1974).

così come nella realtà, il potere maschile è esercitato attraverso la “costruzione culturale” dello stereotipo della donna, che la vede costantemente in una posizione di inferiorità (Baccolini *op. cit.* [a], pp. 29-30). Altro testo di grande ispirazione per la seconda ondata del movimento femminista statunitense ed europeo è *The Feminine Mystique* di Betty Friedan (1963), in cui l’autrice offre un’analisi della condizione della donna negli Stati Uniti a metà del XX secolo. Friedan denuncia il senso di insoddisfazione, scontentezza ed inappagamento delle donne americane e ne individua le cause nel ruolo che la società e la cultura del tempo gli impongono. L’immagine della donna che i media e la cultura ufficiale propongono alla fine degli anni Cinquanta, infatti, è quello della casalinga felice, soddisfatta e realizzata nella sua condizione di padrona di casa, moglie affettuosa e madre paziente. Tuttavia nell’animo di queste donne, afferma l’autrice, si nasconde “the problem that has no name” (*op. cit.* pag. 495).

The problem lay buried, unspoken, for many years in the minds of American women. It was a strange stirring, a sense of dissatisfaction, a yearning that women suffered in the middle of the twentieth century in the United States. Each suburban wife struggled with it alone.

(*Ivi*, p. 57)

I rapidi processi di modernizzazione avvenuti nel secondo dopoguerra, difatti, avevano profondamente cambiato le condizioni di vita delle società in buona parte dei paesi occidentali. Soprattutto per le donne il cambiamento era stato particolarmente significativo. Erano aumentati la scolarizzazione ed i livelli di istruzione femminile, le donne erano entrate nel mondo del lavoro in aree fino ad allora di esclusività maschile, vi era stata la conquista di importanti diritti politici e le donne erano diventate protagoniste di intense campagne mediatiche che le vedevano consumatrici attive. Tutto questo aveva inevitabilmente suscitato in loro nuovi desideri e aspirazioni per il futuro e alimentato aspettative anche dal punto di vista professionale (Willson *op. cit.* pp. 212-227). Sebbene la cultura dominante continuasse a rappresentarla nel ruolo di casalinga, madre e moglie felice, oscurandole altre prospettive considerate “problematiche” e fuorvianti dalla sua “naturale destinazione”, di fatto, a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta la donna americana non si identifica più appieno nel ruolo della “*happy housewife*”, e vive interiormente un senso di profonda inquietudine (Guerra *op. cit.*, p. 49).

[...] now that woman is seen only in terms of her sexual role, the barriers to the realization of her full potential, the prejudices which deny her full participation in the world, are no longer problems. The only problems now are those that might disturb her adjustment as a housewife. So career is a problem, education is a problem, political interest, even the very admission of women's intelligence and individuality is a problem. And finally there is a problem that has no name, a vague undefined wish for "something more" than washing dishes, ironing, punishing and praising the children.

Friedan (*op. cit.*, p. 114)

Una volta fatta la spesa, steso il bucato, preparata la cena, accompagnati i figli a letto e tenuta compagnia al marito, afferma Friedan, "she was afraid to ask even of herself the silent question – 'Is this all?' " (*Ivi op. cit.* p. 57). "The problem that has no name" difatti è secondo l'autrice una diretta conseguenza della logica della "feminine mystique", ossia dell'immagine mistificata della donna prodotta dalla cultura ufficiale e mediatica americana della metà del XX secolo, che impone alla donna lo stereotipo di "happy housewife", limitandola al solo ruolo biologico, riproduttivo, domestico e di cura. L'inquietudine delle donne di metà secolo, afferma l'autrice, è dovuta al fatto che "American women are kept from growing to their full human capacities" (*Ivi*, p. 495). Così, sulla scia della riflessione e dell'attivismo femminista angloamericano degli ultimi anni Sessanta le donne italiane si oppongono pubblicamente al ruolo domestico che anche la cultura italiana gli impone. Simbolicamente, afferma Guerra, il gesto separatista delle donne distaccatesi dai gruppi antiautoritari di protesta giovanile e studentesca "si può considerare il punto di svolta che rende visibile la nascita di un'altra storia", quella della seconda ondata del movimento femminista italiano (*op. cit.*, p. 54). Come i resoconti di Willson e Guerra spiegano, in Italia questa prima fase del movimento femminista è caratterizzata dall'invenzione di nuove forme di socialità e di associazionismo femminile.

Come documenta Guerra, tra il 1970 e il 1973 in diverse città italiane si assiste alla formazione di gruppi e collettivi all'interno dei quali le donne che vi prendono parte sviluppano autonomamente tematiche nuove come il rapporto tra personale e politico, il corpo, la sessualità, l'aborto, la salute della donna, le connessioni tra lavoro produttivo e riproduttivo. Il rifiuto delle forme tradizionali della politica, operante secondo logiche maschili, porta alla ricerca e all'invenzione di pratiche nuove come quella dei gruppi di autocoscienza in cui le donne si confrontano, danno voce pubblica alle proprie esperienze

private all'interno dei gruppi (*Ivi*, p. 53). Prendono coscienza di sé alla ricerca di una propria identità che trascenda le rappresentazioni dominanti di femminilità, attuando processi di “sogettivazione [...] di ricerca e affermazione di una soggettività femminile distinta da quella maschile” (*Ivi*, p. 52). Separatismo, autonomia e autocoscienza divengono pertanto i tratti caratteristici del femminismo italiano<sup>44</sup> degli anni Settanta che vede le donne alla scoperta di sé e che punta all'affermazione di un soggetto femminile politico ed autonomo, svincolato dalle istituzioni e dalle logiche dominanti della cultura patriarcale e maschilista (Guerra *ivi*, pp. 54-57).

Quella degli anni '70 è inoltre una stagione particolarmente rigogliosa per le donne dal punto di vista delle riforme legislative. Le rivendicazioni femministe e le continue pressioni sulle istituzioni politiche e governative aprono le porte in Italia ad un decennio riformista che risponde positivamente alle richieste delle donne. Nel corso degli anni '70 all'interno dei testi legislativi italiani viene introdotta la legalizzazione del divorzio (1970), vengono presi provvedimenti per la tutela della maternità con l'introduzione di un servizio nazionale di asili nido (1971), vengono istituiti consultori familiari per la consulenza in materia anticoncezionale (1975), viene introdotta la legge sulla parità che abolisce le discriminazioni sul lavoro fondate sul sesso, viene approvata la legge per il diritto di aborto (1978), ed infine viene decretata la ridefinizione dello stupro come reato contro la persona, anziché contro la moralità pubblica (ma questo solo nel 1996)<sup>45</sup>.

Eppure, come sostengono Guerra e Willson gli anni '70 rappresentano sì il momento di maggiore espansione e di massima visibilità pubblica del movimento femminista ma al contempo anche l'inizio della “parabola discendente” che vede il femminismo mostrare i primi segni di cedimento (Guerra *op. cit.*, p. 68; Willson *op. cit.*, p. 290). Le contraddizioni interne al movimento stesso (dovute all'incrinarsi dei rapporti tra le donne dei diversi gruppi e collettivi), la crisi dei partiti della sinistra, il dilagare del terrorismo, l'avvento degli “anni di piombo”, il disaccordo delle femministe sui recenti atti terroristici ad opera di donne, portano ad una netta “chiusura dello spazio politico” e conseguentemente “[al]la fine non del

---

<sup>44</sup> La critica storiografica femminista ritiene che il femminismo italiano degli anni Settanta in realtà non fosse uno solo, ma si parla di *femminismi* per via delle differenziazioni interne quanto ad orientamenti politici, religiosi, agli obiettivi perseguiti e all'idea di fondo riguardo al posto della donna in società (Cfr. Willson *op. cit.*, 274). Particolarmente interessante risulta la digressione di Willson sulle forme diverse di associazionismo femminile (partitico, extrapartitico, sindacale) che hanno rivelato contraddizioni interne ai collettivi stessi e sono state motivo di scontri ideologici e di accesi dibattiti tra le femministe stesse (*Ivi*, pp. 264-282). Infine, a causa della differente configurazione socio-politica ed il notevole divario culturale tra Nord e Sud Italia in Meridione il femminismo presenta particolari difficoltà ad affermarsi (*Ivi*, p. 273).

<sup>45</sup> Si vedano Willson (*op. cit.* pp. 282-290), Guerra (*op. cit.*, pp. 61- 65, 70) e Lussana (2012: pp. 47-73).

femminismo ma di quella fase fondamentale e innovativa che fu contrassegnata dall'intreccio tra vita e pensiero, parola e corpo, personale e politico" (Guerra *op. cit.*, p. 71).

Come sostiene Guerra gli eventi che caratterizzano la fine degli anni Settanta comportano quindi "una cesura [...] nelle vicende del femminismo, una lacerazione, una perdita interna che porta all'esaurirsi del movimento così come si era manifestato all'inizio degli anni Settanta (*Ibidem*). Eppure stando anche all'analisi proposta da Willson "[i]l femminismo italiano era ormai tramontato come movimento ma non era affatto scomparso" (*op. cit.*, p. 299). Difatti, sebbene il movimento delle donne non sia stato duraturo nelle forme e nelle pratiche politiche sperimentate negli anni Settanta "la sua eredità fu [comunque] duratura" (*Ivi*, p. 297).

#### **2.4 "BAMBINE SI DIVENTA": CRITICA DEI MODELLI EDUCATIVI E NASCITA DELLA PEDAGOGIA E DELL'EDUCAZIONE DI GENERE**

Agli inizi degli anni Ottanta i rapporti tra i sessi erano decisamente cambiati rispetto agli anni Sessanta. Sebbene molti stereotipi di genere che vedevano la donna destinata principalmente alla sfera domestica e alla funzione di cura permanevano il femminismo aveva comunque lasciato il segno, contribuendo a rafforzare ed accelerare la modernizzazione dei costumi sociali iniziata all'epoca del miracolo economico (Willson *op. cit.* p. 297). Gli ultimi due decenni del Novecento portano inoltre rapidi mutamenti sul piano politico, economico, culturale e sociale<sup>46</sup>. Grazie anche ai provvedimenti sostenuti dal nuovo quadro giuridico, si assiste ad una significativa "trasformazione nella mentalità e nei comportamenti" dei rapporti tra i due sessi e all'apertura di maggiori opportunità sociali per le donne. "Le donne in questo periodo fecero passi da gigante sia nell'istruzione sia in ambito lavorativo" come parte degli effetti dell' "ampia penetrazione delle idee femministe nei valori culturali generali e nella sfera istituzionale e politica" (*Ivi*, p. 299).

In questi ultimi due decenni del Novecento si verifica quello che Willson definisce "uno straordinario colpo di scena nel campo dell'istruzione". Nell'ambito della formazione secondaria difatti "le ragazze superano i ragazzi" e il sorpasso avviene "sia nelle iscrizioni sia nei risultati conseguiti" (*Ivi*, p. 310). Willson documenta che

---

<sup>46</sup> Cfr. Willson (*op. cit.*, pp. 298-299).

Nell'anno scolastico 1983-84 due terzi degli allievi nei licei classici erano femmine, così come il 44,1 per cento dei laureati nelle università. Tra il 1982 e il 1955 il numero di ragazze e ragazzi iscritti alle scuole secondarie rimase pressoché equilibrato, ma più ragazze completavano con successo gli studi e un numero minore di esse doveva ripetere l'anno. Nel 1992, per la prima volta nella storia, le ragazze costituivano oltre il 50 per cento degli iscritti alle università italiane. Il sorpasso avvenne anche tra gli studenti che conseguivano la laurea e tra quelli che completavano con successo l'istruzione secondaria.  
(*Ivi*, p. 311)

A dispetto delle credenze e delle teorie della cultura dominante, che per secoli aveva ritenuto le donne inette ed incapaci di applicarsi nello studio negando in loro capacità di esercizio delle doti intellettuali e razionali, la generazione di donne che tra gli anni Ottanta e Novanta si trova a frequentare licei ed università smentisce clamorosamente secoli di false teorie misogine, dimostrando l'inconsistenza di un ostinato ostracismo nei confronti delle donne dal mondo della cultura. Willson nota inoltre come la crescita dell'istruzione femminile è particolarmente significativa anche al Sud Italia (che sino agli anni Sessanta e Settanta mostrava ancora chiari segni di arretratezza nel campo della scolarizzazione, e di quella femminile in particolare). Importante è anche l'indebolimento della segregazione curricolare in base al genere. Le ragazze italiane, appartenenti prevalentemente ai ceti medi, iniziano ad interessarsi e a scegliere corsi di studio superiore considerati precedentemente "maschili", come il liceo scientifico, e ad optare per indirizzi universitari come medicina, giurisprudenza, ingegneria e architettura, considerati più "prestigiosi" dal punto di vista delle opportunità di carriera (*Ivi*, p. 311)<sup>47</sup>.

Eppure, nonostante gli elevati tassi di scolarizzazione femminile e le significative conquiste ottenute dalle donne nel mondo dell'istruzione e del lavoro negli anni Ottanta e Novanta le disparità di genere sono ancora ben lungi dall'esser completamente superate. All'interno delle analisi femministe proprio in questi anni prende corpo e si sviluppa un nuovo indirizzo di ricerche in ambito pedagogico che indaga i modelli educativi all'interno delle istituzioni scolastiche quali principali responsabili (assieme all'istituzione familiare) della trasmissione

---

47 Riguardo ai progressi delle donne nell'ambito del lavoro retribuito si veda Willson (op. cit., pp. 312-321) dove l'autore affronta questioni come la "doppia presenza" (che comporta per le donne in carriera la necessità di dover *conciliare* le responsabilità lavorative con gli impegni domestici), la "legge sulle azioni positive" (con lo scopo di eliminare le discriminazioni dirette ed indirette sul lavoro e di promuovere la parità di trattamento tra uomini e donne), la "femminilizzazione dell'insegnamento" (per cui il numero di insegnanti donne risulta estremamente elevato nei livelli di scuola elementare e va a diminuire all'aumentare del livello di scuola sino a ridursi drasticamente nell'ambito dell'insegnamento universitario) e altre questioni legate all'aumento del lavoro femminile nell'ultimo decennio del Novecento.

e riproduzione di ruoli sessuali e sociali rigidi e stereotipati (Ulivieri *op. cit.* [a], pp. 199-200).

In realtà, le basi per questo successivo affermarsi della Pedagogia e dell'Educazione di Genere come aree di ricerca e di studi vengono gettate nei primi anni Settanta. In questi anni il dibattito pedagogico italiano è andato incentrandosi sull'importanza dell'educazione femminile e sulla necessità di una sensibilizzazione rispetto a tali tematiche.

Particolarmente interessante è lo studio condotto nel 1973 da Elena Gianini Belotti, autrice del libro *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita* che inaugura questo nuovo indirizzo di studi e di ricerche. Il volume è destinato a segnare profondamente le ragazze degli anni Sessanta e Settanta e a lanciare pubblicamente il problema dell'educazione femminile che diventerà poi oggetto d'indagine delle ricerche pedagogiche, appunto, solo a partire dagli anni Ottanta. L'autrice svolge un'indagine psico-sociologica dell'iter formativo durante il percorso di crescita di bambini e bambine scoprendo come la cultura agisca attraverso modelli educativi ben precisi per trasmettere i suoi valori ideologicamente connotati riguardo ai due generi. Belotti svela quali siano i meccanismi alla base della "riproduzione della 'femminilità' e mostra quest'ultima come categoria [...] ideologico-sociale, messa in opera da condizionamenti culturali e psicologici costanti e originari" (Ulivieri *op. cit.* [a], p. 46). L'autrice afferma che già sin dalla primissima infanzia iniziano le "prime discriminazioni" che "si fissano poi in una serie di comportamenti legati ai gesti, al tipo di giochi, alla passività" che le bambine sono chiamate a far propri e a mettere in atto. Attraverso "ammonizioni", "gratificazioni", "lodi" "rimproveri", "approvazioni" e "aspettative" gli adulti significativi (genitori e insegnanti) mandano chiari segnali di riconoscimento e accettazione, o viceversa di rifiuto e disapprovazione, che generano pressioni psicologiche condizionando lo spontaneo comportamento di bambini e bambine (Ulivieri *ivi*, p. 47). Come sostiene Belotti, difatti, [b]ambini, bambine [...] non fanno altro che corrispondere alle aspettative degli adulti (*op. cit.*, p. 93).

Nei casi delle bambine intervengono poi man mano altri elementi culturali "disturbanti", come "la freudiana 'invidia del penÉ, [...] i *mass-media*, la scuola e la vita sociale nel suo complesso" che le pongono in una situazione di mancanza e di insufficienza e che portano a completamento "l'opera di subordinazione e di collocazione inferiore del femminile" (*Ibidem*).

Il centro di questa “operazione di condizionamento educativo” è quello di far apparire “naturale” tanto il processo educativo quanto gli atteggiamenti manifestati dai bambini e derivanti dal processo di apprendimento stesso.

La femmina, inibita nel proprio sviluppo [...] manifesta tratti caratteriali che non sono affatto tipici del sesso femminile come si pensa, ma sono semplicemente il prodotto della castrazione psicologica operata ai suoi danni.

Belotti (*op. cit.*, p. 24)

I condizionamenti sociali e culturali messi in atto durante il processo educativo vengono poi “interiorizzati” creando delle “strutture psicologiche” che impediscono alle bambine di sviluppare desiderio di autonomia, di autoaffermazione, di indipendenza e di autorealizzazione (*Ivi*, pp. 8-9).

Infatti dalle bambine si esigerà solo un certo tipo di autosufficienza, quella cioè che prevede di non dipendere dagli altri per i piccoli fatti quotidiani di carattere pratico, ma di dipenderne completamente per quanto riguarda scelte più ampie come l'autorealizzazione, non solo ma di porre al più presto possibile le proprie energie psichiche al servizio altrui.

(*Ivi*, p. 39)

Secondo Belotti è fondamentale innanzitutto “prendere coscienza” dei condizionamenti subiti e dell'origine sociale e culturale del “mito della ‘naturalÉ superiorità maschile contrapposta alla ‘naturalÉ inferiorità femminile (*Ivi*, p. 8). Una volta raggiunta la consapevolezza che, come afferma Lussana (2012, p. 68) “*bambine* non si nasce, ma si diventa”, è necessario un atto di coraggio per opporsi alle imposizioni e ai pregiudizi socio-culturali e “[s]pezzare la catena dei condizionamenti” (Belotti *op. cit.*, p. 8).

I pregiudizi sono profondamente radicati nel costume [...] vengono trasmessi come verità indiscutibili fin dall'infanzia e non vengono mai rinnegati successivamente. L'individuo li interiorizza suo malgrado [...]. Per confutarli e distruggerli occorre non solo una notevolissima presa di coscienza ma anche il coraggio della ribellione che non tutti hanno. [...] E dove mai le donne, impoverite programmaticamente di coraggio proprio dall'educazione che viene loro impartita, potrebbero trovarne per opporsi ai pregiudizi che le riguardano? Il loro senso d'inferiorità, d'insicurezza, la convinzione che è giusto che siano loro a pagare il prezzo più alto perché in cambio otterranno considerazione e rassicurazione, ne fanno delle conservatrici timorose di cambiamenti, anche quando tornino, a lungo termine, a loro vantaggio.

(*Ivi*, pp. 13-14)

Se è vero che alle donne rimane il potere della consapevolezza è anche vero che non è affatto facile per loro “addestrate” alla remissività e all’obbedienza opporsi ai dettami socio-culturali e a ciò che per secoli gli è stato detto di essere, ossia esseri inferiori, segnate da un destino di dipendenza e di subordinazione all’uomo.

L’atto di denuncia di Belotti nei confronti della cultura e della società, che immettono forzatamente ambo i sessi dentro schemi maschili e femminili rigidi e stereotipati, non è fine a se stesso. L’autrice sprona le donne a prendere consapevolezza di ciò e le invita ad interrompere la riproduzione di questi atteggiamenti,

a non trasmetterli a loro volta, e contemporaneamente a rendersi conto che possono modificarli. L’operazione da compiere, che ci riguarda tutti ma soprattutto le donne perché ad esse è affidata l’educazione dei bambini, non è quella di tentare di formare le bambine a immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene.

Per quanto ci si metta dalla parte delle bambine, è chiaro che non sono soltanto le bambine le vittime di un condizionamento negativo in funzione del loro sesso.

(Ivi, p. 8)

Difatti non solo le bambine, ma anche i bambini sono privati della possibilità di crescere e di acquisire una propria identità autonoma, indipendente da condizionamenti socioculturali legati al sesso e al genere. Nel volume *Educazione e ruolo femminile* (1992) Simonetta Ulivieri riprende un altro testo importante che ha inaugurato assieme al testo di Belotti il dibattito femminista in Italia sull’educazione, svelando le “implicazioni ideologiche e le finalità politiche” di prassi educative discriminatorie per ambo i sessi. Il testo in questione è *Maschio per obbligo*, pubblicato nel 1973 da Carla Ravaoli. L’autrice conduce un’analisi del ruolo sociale maschile denunciando la “pressione coercitiva” subita dai bambini durante la crescita, del tutto simile a quella cui sono soggette le bambine. Scrive Ravaoli:

[L]’educazione del maschio si è alimentata di un mito, quello della superiorità/ separatezza virile, fondata sulla sua autorità e sul principio dell’aggressività, che sono le basi di un “training ininterrotto che ha inizio dalla primissima infanzia, quando il trenino, il meccano, i soldatini, il fucile, impongono al bambino un gioco che riproduce l’universo maschile adulto, immettendo nel suo mondo interiore contenuti prefabbricati”

(op. cit., p. 30, cit. in Ulivieri op. cit. [a], p. 46)

Secondo l'analisi di Ravaioli e Ulivieri pertanto non solo le bambine, ma anche i bambini vengono "manipolati" dalla società ed indirizzati verso il modello del "capo (come marito e come padre) che richiede atteggiamenti di 'sicurezza, fermezza, attività' tipici del 'maschio soldato [...]'. Ma il maschio risulta così anche 'il poliziotto di se stesso', represso e castrato di molte altre possibilità psicologiche ed etiche (Ulivieri *op. cit.*, p. 46). Anche qui, come nell'analisi di Belotti, sono i condizionamenti socioculturali e le influenze educative ad essere messe sotto accusa, colpevoli di creare, riprodurre ed imporre alle generazioni in crescita schemi comportamentali stereotipati in base all'appartenenza di genere.

Questi atti di denuncia nei confronti dei rigidi modelli sociali e ruoli di genere seppur emersi dalla riflessione femminista spostano l'attenzione su un nuovo terreno, quello dell'educazione, indagando i nessi che intercorrono tra quest'ultimo e il genere. *Dalla parte delle bambine*, in particolare, ha avuto grande risonanza a livello nazionale ed internazionale sia negli immediati anni Settanta sia nelle generazioni successive inaugurando un nuovo ambito di indagine per la ricerca femminista e gettando le basi per ulteriori studi di pedagogia femminista. Come osserva Ulivieri quello che dalla critica viene riconosciuto come " 'il silenzio ufficiale della pedagogia' riguardo l'emancipazione femminile" lascia un "vuoto" su un "problema caldo e diffuso", ossia quello della donna e della sua ascesa quale soggetto socio-culturale, in contrasto con l'immagine stereotipata che la stessa società propone (*op. cit.*, pp. 6, 42). Il comparire sulla scena culturale di questi studi di denuncia porta le problematiche sul genere e l'educazione in primo piano creando "uno spazio di attenzione vera e radicale ai problemi dell'educazione al femminile" che caratterizza il dibattito pedagogico italiano degli anni Settanta (*Ivi*, p. 42)<sup>48</sup>. Infine è solo a partire dagli anni Ottanta che si ha una "prima fioritura" nell'ambito di questi studi "rivolta a sondare al di là delle ideologie dominanti, le istituzioni educative e le stesse risposte del mondo femminile a quest'opera di manipolazione socio-ideologica (*Ivi*, p. 48)<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> A tal riguardo è interessante l'analisi di Ulivieri sulle ragioni del "silenzio" della pedagogia che l'autrice riconduce ad "una sorta di blocco culturale [...], un pregiudizio interno al suo *status* e alla sua immagine di sapere: rivolto a delineare quadri razionali, quindi universali, quindi posti oltre le differenze del genere, investendo direttamente l'uomo-come-essere-universale" (*op. cit.*, pp. 42-43).

<sup>49</sup> Una descrizione più approfondita su sviluppi, metodologie, orientamenti e finalità della Pedagogia e dell'Educazione di Genere viene fornita nel Cap. III del presente lavoro.

## **2.5 IL FEMMINISMO DEGLI ANNI '80: I "SAPERI E I LUOGHI DELLE DONNE" E IL "PENSIERO DELLA DIFFERENZA SESSUALE"**

Come accennato precedentemente la fine degli anni Settanta vede da un lato il chiudersi della fase più intensa e innovativa del femminismo sul piano delle vicende individuali e del movimento politico, dall'altra, proprio grazie a questa storia, questa seconda fase apre alle donne italiane "la possibilità di esistere in quanto donne, nell'insieme dei rapporti sociali, portando con sé la differenza della propria esperienza e 'affidandosi' alla mediazione sessuata di un'altra donna" (Guerra *op. cit.*, p. 71).

Differentemente dall'attivismo politico e di protesta intrapreso dalla prima ondata femminista tra fine Ottocento ed inizio Novecento, e dalle esperienze separatiste dei collettivi e dei gruppi di autocoscienza della prima metà degli anni Settanta, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta in questa "terza fase" si parla di "femminismo diffuso" che assume, in Italia come all'estero, forme del tutto originali (Willson *op. cit.*, p. 299; Lussana *op. cit.*, p. 18). Segnate dall'esperienza dell'autocoscienza e della ricerca di una propria identità le donne italiane rivendicano una soggettività politica autonoma ed entrano sulla scena pubblica creando nuovi spazi di incontro e riflessione: danno vita a biblioteche, case editrici, centri di documentazione, stazioni radiofoniche, gruppi teatrali, consultori autogestiti e case d'accoglienza dove praticano il *self-help* (Guerra *op. cit.*, p. 67,73; Willson *op. cit.*, p. 272; Lussana *op. cit.*, pp. 19-20).

Nel 1975 nasce a Milano la prima Libreria delle donne, e poi a seguire a Bologna e Firenze, ed emerge una stampa femminista che vede molte donne degli anni '70 produrre una grande quantità di scritti dove "le idee teoriche si intrecciano alle esperienze autobiografiche" (Guerra *Ibidem*).

Quella tra la fine degli anni '70 e buona parte degli anni '80 è una fase di ampia visibilità pubblica e di protagonismo dell' "intellettualità femminile" (Guerra *op. cit.*, p. 208). Come sostiene Guerra e all'origine della nascita dei centri delle donne vi è il "bisogno di mediazione e ricomposizione" (*ivi*, p. 206). Vi è l'esigenza di elaborare una sintesi che dia conto dell'operato del femminismo militante della prima fase e della ricchezza della riflessione teorico-intellettuale della seconda. Come sostiene l'autrice nelle donne degli anni Ottanta si fa tangibile il desiderio di produzione culturale che permetta di trasformare in un

dato di conoscenza l'esperienza vissuta, condivisa all'interno dei gruppi di autocoscienza attraverso la riflessione intellettuale (Gelli *op. cit.*, p. 62; Guerra *op. cit.*, pp. 73-74). Questa nuova forma assunta dal femminismo diventa, insomma, "il modo per uscire dal guscio dell'autocoscienza e per verificare faticosamente [...] la libertà delle donne (Lussana *op. cit.*, p. 20).

I "luoghi delle donne" sono principalmente dunque luoghi di incontro, di scambio e di divulgazione del "sapere delle donne" con lo scopo di non dimenticare e di mantenere vive la necessità di confronto intellettuale e di elaborazione teorica. Questo "scambio" culturale avviene a partire dalla fine degli anni Settanta nei centri delle donne attraverso l'organizzazione di seminari, corsi, convegni e momenti di confronto teorico-intellettuale (Guerra *Ibidem*).

Una figura importante all'interno dello scenario femminista italiano degli anni '70 è Carla Lonzi, i cui sviluppi teorici gettano le basi per il *pensiero della differenza sessuale* Luisa Muraro e Adriana Cavarero, altre due figure di spicco della cultura filosofica del femminismo in Italia. Lei per prima denuncia lo schema reale e simbolico che sottostà alla logica maschile del potere e che guarda alla "differenza che fa *differire* le donne *dagli* uomini, in funzione di una loro mancanza o inferiorità" (Gelli *op. cit.*, p. 66). Lonzi ribalta questa logica "ponendo la differenza come principio esistenziale che riguarda i modi dell'essere umano" (*Ivi*, p. 66). Per sottrarsi allo schema imposto dalla cultura patriarcale la donna deve "*segnare* la sua *differenza*", solo così la donna può affermarsi come soggetto.

Interessante e significativa è l'esperienza della comunità filosofica femminile di Diotima nata nel 1983 presso l'Università di Verona, per iniziativa di donne interne ed esterne all'università. Il centro si fa terreno d'incontro tra riflessione filosofica e pratica politica e viene gestito come una vera e propria comunità. Come affermano Graziella Parati e Rebecca West in *Italian Feminist Theory and Practice. Equality and Sexual Difference* all'interno di Diotima viene data estrema importanza all'aspetto pedagogico e alla qualità delle relazioni tra donne, oltre che per un accrescimento intellettuale e morale, anche e soprattutto per tradurre in pratica politica i contenuti delle elaborazioni teoriche.

Since its very beginning Diotima as a group conceived of philosophy and thinking as intimately connected with teaching and learning. This teaching and learning at first took place within the group itself [...] and eventually involved also students and docents from outside the community

proper. The pedagogical aspect of Diotima's work is, as we shall see, also its way of being politically committed and of putting its theories into practice.  
(2002: p. 52)

Numerose sono difatti le attività culturali, di relazione, di crescita e di impegno politico: incontri, seminari, convegni, viaggi d'incontro con altre donne e altre riflessioni, ritiri di discussione con ospiti di spessore culturale, attività legate all'insegnamento universitario, come laboratori per tesi di laurea, e insegnamenti in altri luoghi non accademici.

Dal punto di vista della produzione culturale riferimenti fondamentali per il lavoro di Diotima sono il pensiero e le teorie di Luce Irigaray, il dibattito teorico e politico del movimento delle donne e lo stretto rapporto con le elaborazioni teoriche della Libreria delle donne di Milano. Tra le figure di rilievo attive all'interno di quest'ultima troviamo Luisa Muraro e Adriana Cavarero che, come sottolinea Gelli, oltre ad essere tra le fondatrici della comunità filosofica di Diotima, “[danno] luogo al nuovo corso del femminismo teorico italiano” (*op. cit.*, p. 64). In particolare è Adriana Cavarero che con il “pensiero della differenza sessuata” inizia la stagione del “femminismo della differenza” in Italia (*Ivi*, p. 65). Così come stava accadendo all'estero, difatti, la riflessione femminista della seconda ondata cambia rotta rispetto agli obiettivi perseguiti dalla prima e dall'uguaglianza si passa alla differenza<sup>50</sup>. Uguaglianza ed emancipazione vengono viste come “finzion[i] omologant[i]” che invece di liberare la donna la intrappolano ancora una volta all'interno della logica androcentrica (*Ivi*, p. 67)<sup>51</sup>.

[n]on è dato, insomma, uscire da questa gabbia se non tentando di decostruirla. A dispetto della finzione omologante del principio di uguaglianza formale, infatti, le donne sono fisicamente e simbolicamente *marcate* dalla differenza sessuale. Uscire dalla trappola omologante del principio ugualitario significa, pertanto, uscire dal sistema di rappresentazione maschile. [...]

Dopo un periodo emancipazionista e di rivendicazione ugualitaria il femminismo opera, di fatto, uno spostamento d'accento: individuando nella differenza sessuale le potenzialità sempre taciute dell'esser donna, sottolinea la necessità che essa si faccia soggetto reale di un proprio pensiero, nel quale potersi autorappresentare e riconoscere.  
(*Ivi*, pp. 64; 67)

---

<sup>50</sup> Si veda Lusanna (*op. cit.*, p.32). Cfr. anche Cap. I, par. 1.8.

<sup>51</sup> Sulla polemica intrapresa da Cavarero nei confronti del principio di uguaglianza rivendicato dal femminismo emancipazionista e sulla critica che l'autrice muove *in toto* alle categorie di pensiero e al linguaggio della cultura patriarcale si vedano anche Pasquino (2011: p. 8) Lusanna (*op. cit.*, pp. 22-23).

Sotto l'influsso del pensiero della differenza di Luce Irigaray, il femminismo della differenza italiano opera un processo di critica radicale del pensiero e della cultura patriarcale attraverso un processo di decostruzione di quello che viene definito "l'ordine simbolico del Padre" (*Ivi*, p. 66; Restaino, Cavarero *op. cit.* p. 182). Cavarero smaschera il "carattere sessuato del pensiero occidentale" che ingannevolmente si autoproclama neutro ed universale, e così il linguaggio che, anch'esso falsamente neutro, impedisce alla donna di autorappresentarsi come soggetto (Gelli *op. cit.*, p. 66). L'opzione proposta dal pensiero della differenza è la creazione di un "ordine simbolico femminile" che "si realizza attraverso la valorizzazione del femminile" (Pasquino *op. cit.*, p. 8). Muraro "individua nella figura della madre un'alternativa al sistema linguistico-concettuale 'sessuato' maschile" che permette di sottrarsi così alla "Legge del Padre", di lacaniana memoria (Gelli *op. cit.*, p. 68). La figura della *madre simbolica* dà luogo ad una "nuova pratica della relazione tra donne", quella dell'*affidamento*, che "dà conto delle differenze tra donne e nello stesso tempo ne riconosce l'autorevolezza" (*Ibidem*). La stessa Cavarero afferma che

L'originalità di questa riconfigurazione del materno consiste [...] in una teoria che non solo risponde alle dinamiche della pratica femminista, ma soprattutto esce dagli stereotipi dell'economia binaria [...]. Crucialmente non si tratta di una teoria del *soggetto*, maschile o femminile, bensì di una teoria della *struttura* intesa come *relazione*.  
Cavarero (2002: p. 141 *cit.* in Gelli *op. cit.*, p. 66)

Nonostante la grande risonanza riscossa dal "pensiero della differenza" all'interno del dibattito nazionale ed internazionale tuttavia esso non esaurisce il panorama teorico delle riflessioni femministe in Italia. Nel resoconto sulla situazione italiana Gelli sottolinea come sino alla metà degli anni Novanta, il femminismo teorico si sia declinato prevalentemente in linea con due indirizzi principali: quello del "pensiero della differenza", appunto, e quello che è stato rinominato "*women's studies Italian style*" (*Ivi*, p. 16). Il primo, come si è visto, è di matrice filosofica e mira ad una critica della razionalità astratta, del linguaggio falsamente neutro e del pensiero filosofico occidentale in genere, che esclude la donna dalla cultura ad un livello simbolico. Il secondo si rifà al lavoro di ricerca storico-letteraria, socio-antropologica e più dichiaratamente scientifica ed ha come riferimento l'esclusione concreta della donna dalla realtà e dal mondo del sapere. La denuncia da parte di questo secondo approccio femminista è rivolta alla scienza ed ai suoi paradigmi di falsa neutralità (*Ivi*, pp.

16; 69-70). Di fatti, nota Gelli, “il femminismo ha come obiettivo non solo quello di parlare e far parlare le donne ma soprattutto quello di fornire della scienza e dei suoi paradigmi una lettura che ne denunci la falsa neutralità” (*Ivi*, p. 69). Così tra gli anni '80 e '90 molte studiose, universitarie e non, pongono in dialogo il sapere femminista con le singole discipline assumendo una nuova ottica di lettura di tali saperi. Il lavoro di queste studiose tra cui storiche, letterate, antropologhe, psicologhe, sociologhe, fa emergere tutta una serie di nuove e vecchie tematiche nella sfera del sociale, introducendo nuove metodologie di ricerca e offrendo una diversa ottica interpretativa del sapere (*Ivi*, pp. 69-70).

Gelli inoltre osserva che “[o]ggi il panorama si è andato ampliando sia per l’evolversi teorico dall’interno dei due modelli, sia per il progressivo affiancarsi di altre proposte provenienti prevalentemente d’oltreoceano” (*Ivi*, p. 16).

Non solo, come affermano Guerra e Willson negli anni '80 anche le donne lesbiche cominciano ad organizzarsi ed esprimono il desiderio di una maggiore presenza pubblica. In questi anni tuttavia l’esperienza lesbica rimane ancora in gran parte nascosta in virtù del suo carattere separatista ereditato dal movimento femminista (Guerra *op. cit.* pp. 74-75; Willson *op. cit.* pp. 304-305). È solo a metà degli anni '90 in occasione del *Gay Pride*, prima manifestazione nazionale dell’orgoglio gay svoltasi a Roma nel 1994, che le lesbiche decidono di uscire “alla luce del sole” (Willson *op. cit.*, p. 305)<sup>52</sup>

La compresenza di un variegato panorama di elaborazioni teoriche e di posizioni politiche spesso discordanti all’interno del movimento femminista italiano ha fatto sì che sempre più “[i]ndividualità, pluralità, differenze, rapporto tra differenza e differenze furono parole ed espressioni che, [...] andarono a comporre il lessico dei femminismi di fine secolo” (Guerra *op. cit.*, p. 74)<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Per ulteriori approfondimenti sullo sviluppo dei *Lesbian Studies* in Italia e all’estero si vedano Willson (*op. cit.* pp. 304-305) e Baccolini (*op. cit.*, [a] pp. 36-37).

<sup>53</sup> L’articolazione del binomio *differenza/differenze* è stato a lungo ed è tuttora oggetto di ampio dibattito all’interno delle riflessioni femministe. A riguardo cfr. cap. I par. 1.4 nota 11 p. 25 e cap. I par. 1.12. p. 52.

## 2.6 *WOMEN'S E GENDER STUDIES*: LA LUNGA STRADA PER L'ISTITUZIONALIZZAZIONE NELLE UNIVERSITA' ITALIANE

Sul finire degli anni Settanta in area anglo-americana all'interno degli studi femministi si afferma l'utilizzo del termine *gender* per indicare l'insieme delle caratteristiche socio-culturali legate alla sfera sessuale. In particolar modo viene a demarcarsi la netta differenziazione tra sesso e genere<sup>54</sup>, dove il primo rimanda alle caratteristiche biologiche e riproduttive dei corpi mentre il secondo si riferisce all'insieme di comportamenti, ruoli atteggiamenti e tendenze che sono invece frutto dei processi di socializzazione e culturalizzazione. Vivien Burr, autrice di *Psicologia delle differenze di Genere* (2000), descrive nel seguente modo il significato del termine *gender*:

[g]enere è il significato sociale assunto dalle differenze sessuali. Il termine designa la costellazione di caratteristiche e di comportamenti che finiscono per essere rispettivamente associati ai maschi e alle femmine e perciò da loro attesi all'interno di una particolare società. In altre parole è un termine che designa i concetti di mascolinità e femminilità e le loro differenze, siano esse realmente presenti o supposte tali.  
(*op. cit.*, p. 18)

Per la prima volta viene perciò operata una netta distinzione tra ciò che è natura, corpo, sesso e ciò che è cultura, costruzione sociale, genere. Attraverso l'utilizzo del concetto *gender* le studiose femministe avvalorano l'ipotesi delle origini sociali e culturali delle identità di genere, dimostrando come la differenza tra uomo donna “non sia biologica ma culturale, sociale e storica” (Baccolini *op. cit.* [a], p. 39). La concettualizzazione della dimensione sociale e culturale del *gender* permette, all'interno dell'indagine femminista, di analizzare e teorizzare lo “squilibrio nella distribuzione del potere tra i sessi” e di assumere il *gender* come categoria d'analisi dei processi sociali rivelando la forte asimmetria, la gerarchia e le disuguaglianze nel rapporto tra uomini e donne (Gelli, *op. cit.*, p. 28). È sulla base di questo quadro teorico-concettuale che sul finire degli anni Settanta vengono ad emergere, inizialmente in area anglo-americana, i *Women's Studies*, ossia gli Studi delle e sulle Donne (nati originariamente come *Feminist Studies* caratterizzati da approcci e contenuti più marcatamente femministi). Questi si costituiscono come “spazi separati [...] dove le donne

---

<sup>54</sup> Traduzione italiana del *gender*.

sono produttrici e fruitrici [...] [dell'] analisi" critica della società patriarcale che svela i rapporti di potere e le gerarchie vigenti nella relazione tra uomini e donne (Baccolini *op. cit.* [a], p. 16). I nuovi indirizzi di studio e di ricerca teorica condotti dalle studiose femministe operano una critica radicale del sapere tradizionale denunciando il ruolo di subalternità della donna nella realtà sociale e la condizione di esclusione dal mondo del sapere e della cultura. Tanto Gelli quanto Baccolini sottolineano come gli studi femministi si siano sviluppati in stretto rapporto con il movimento di liberazione delle donne e come inizialmente si siano configurati come progetto politico e culturale di critica del patriarcato e di riflessione politica sul genere (Gelli *op. cit.*, pp. 36-37; Baccolini *op. cit.*, [a], p. 16). Gelli nota, inoltre, come il termine "genere" fosse in un primo momento identificato come il "marchio" identificativo della donna e della sua "differenza sessuale" dal "modello universale [...] Uomo" (Gelli *op. cit.*, p. 37). Solo in un secondo momento, con il riconoscimento che "anche gli uomini hanno un genere sessuale" il termine gender ha assunto lo statuto di vero e proprio oggetto teorico che indaga le differenze sessuali tra gli individui e la forte asimmetria che li caratterizza (Gelli *ivi*, p. 40).

Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta si apre in area statunitense il dibattito in merito all'istituzionalizzazione dei *Women's Studies* nelle università e viene posto il problema dell'eccessiva radicalità degli studi femministi guardati con diffidenza ed avversione da parte dell'*establishment* accademico statunitense. Inoltre problematica diventa anche la questione sulla fondazione di programmi e corsi accademici che interroga le femministe sulla necessità di sviluppare programmi autonomi oppure integrati con le altre discipline. Come sostiene Baccolini, difatti, da un lato vi sono le studiose femministe che sostengono l'integrazione al fine di "includere le prospettive di genere nei curricula esistenti, forzando così l'evoluzione delle discipline; dall'altro vi è "chi sostiene l'autonomia [e] crede nella rottura radicale con le strutture esistenti" (*Op. cit.*, p. 17). Queste questioni hanno contribuito ad uno spostamento e ad un ampliamento di interessi degli studi femministi dall'indagine dell'oppressione della donna nelle società occidentali ad una ricerca sulla soggettività in relazione all'identità di genere, agli orientamenti sessuali e al rifiuto di categorie sessuali predefinite. Nascono così tra il finire degli anni Settanta e i primi anni Ottanta i *Men's Studies* e gli *LGBT* che, assieme ai *Women's Studies*, vengono ad essere compresi sotto la comune denominazione di *Gender Studies* (Gelli *op. cit.*, p. 39). La ridenominazione e l'ampliamento dello spettro di interessi che porta i *Feminist* o *Women's Studies* a diventare *Gender Studies*, spostando il focus dalla ricerca teorico-politica sulla donna all'analisi socio-culturale della complessità e contraddittorietà del soggetto, si traduce

secondo Gelli in un “accantonamento delle priorità politiche” e nella riproposizione di un “femminismo meno radicale” (Gelli *ivi*, p. 40). Negli Stati Uniti la “spoliticizzazione” degli studi femministi e la loro trasformazione in *Gender Studies* facilita il loro inserimento all’interno dei percorsi di studio accademici abbastanza precocemente. Secondo Gelli l’espressione “*Gender Studies*” è difatti funzionale ad un’integrazione nel contesto universitario essendo “il termine ‘gender’ più rassicurante dell’espressione manifestamente politica, di ‘studi femministi’” (*Ivi*, p. 37).

Nel corso degli anni Ottanta i *Gender Studies* si diffondono e si affermano nei vari contesti culturali europei che avevano già assistito all’affermarsi dei movimenti femministi nel corso degli anni Settanta. Tra questi l’Italia, dove il movimento delle donne è stato particolarmente attivo tanto dal punto di vista della pratica politica quanto da quello della riflessione teorica. Nonostante una base florida fatta di esperienze nel campo della pratica politica e di elaborazioni teoriche corpose formulate da studiose e femministe, in Italia quello della “trasmissione” di tali saperi alle nuove generazioni diviene un punto problematico. Come sostiene Gelli, difatti, “pratiche politiche ed elaborazioni teoriche del movimento delle donne sono intimamente connesse” e tale legame chiama in causa “la questione della trasmissione, della diffusione, della divulgazione e, non ultima, della legittimazione del sapere” (*op. cit.*, p. 54). L’autrice sottolinea come in quest’ambito l’Italia si differenzi dalla maggior parte delle nazioni europee continentali mostrando una certa “distanza che riguarda l’intera sfera istituzionale” e in particolar modo “l’università quale luogo preposto alla produzione, codifica e trasmissione del sapere” (*Ivi*, p. 80). Gelli mette in luce le profonde differenze politiche e culturali tra l’Italia e gli Stati Uniti, che hanno permesso ai *Gender Studies* di trovare riconoscimento e legittimazione all’interno delle università americane in tempi piuttosto brevi e con maggiore facilità che in quelle italiane.<sup>55</sup>

Ne *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica* Paola Di Cori sottolinea come l’immediata istituzionalizzazione dei *Gender Studies* negli Stati Uniti abbia permesso di radicare un rapporto positivo con la memoria del femminismo e abbia favorito una lunga

---

<sup>55</sup> Di Cori spiega che gli studi delle donne sono già presenti sin dagli anni Settanta nelle università nordamericane grazie anche alla spinta delle agitazioni studentesche della seconda metà del Novecento. Inoltre, l’autrice riconosce quale elemento decisivo per una “pacifica” accettazione degli studi femministi nell’accademia statunitense la lunga serie di “lotte politiche e civili dei *neri* per la libertà di accesso alle università, e che ha visto questi ultimi battersi contro l’omologazione e l’assimilazione all’interno delle istituzioni, innescando processi di cambiamento nella stessa cultura accademica”. Altro elemento che ha favorito il processo di istituzionalizzazione dei saperi femministi nelle università nordamericane, continua Gelli, è “la marcata presenza di università private, che in Italia costituiscono un’eccezione” (*op. cit.*, p. 56).

stagione di ricerca critica sulla condizione e sull'identità femminile in ambito accademico (2001: p. 19). Diversamente, in Italia l'*establishment* accademico guarda con diffidenza e avversione a questo nuovo campo di studi prodotto dalle donne tenendolo lontano dai percorsi accademici e costringendolo ad un percorso alternativo *fuori* dall'università. L'autrice spiega difatti che tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta il netto rifiuto da parte delle istituzioni italiane all'introduzione degli Studi di Genere nei piani di studio universitari ha fatto sì che teoriche e studiose ripiegassero, per lungo tempo, su pratiche e "strategie trasversali" al fine di ottenere visibilità e mantenere una certa autonomia all'interno del panorama culturale italiano (2001: p. 18). Così, nonostante l'estraneità rispetto al mondo accademico italiano, i *Gender Studies* trovano comunque fioritura principalmente grazie alla ricca rete di rapporti creata da gruppi sparsi di donne, associazioni di storiche e letterate, libere pensatrici e gruppi di accademiche o di docenti isolate che sviluppano teorie e riflessioni legate all'appartenenza di genere in centri e biblioteche delle donne, librerie, riviste e case editrici (*Ivi*, p. 17). Queste reti informali femminili, attive sin dai primi anni Ottanta, hanno contribuito alla diffusione della cultura del femminismo sul territorio italiano in modo significativo. Eppure, nota Gelli, nonostante la visibilità "esterna" ed un considerevole impatto sull'opinione pubblica, ottenuti grazie al lavoro delle pioniere degli anni Ottanta, tutte queste "singole esperienze si sono realizzate in un clima di separatezza e in forme non sempre dichiaratamente *gender oriented*", che hanno fatto dei *Gender Studies* un sapere sempre più isolato e di nicchia nel panorama culturale italiano (2002: p. 11).

Nonostante la loro posizione di marginalità di Cori riconosce un "cambiamento di rotta" che ha caratterizzato il rapporto tra *Gender Studies* ed *establishment* accademico italiano nel corso degli ultimi trent'anni. Rispetto ad un "passato di rifiuto totale" da parte delle istituzioni italiane, sostiene l'autrice, ora si può parlare di un "regime di tolleranza" e di "benevola accoglienza" che, seppur in modo disomogeneo, ha favorito il sorgere nell'università italiana di diverse esperienze didattiche e di specializzazione su argomenti relativi alla condizione femminile e alla differenza sessuale (*op. cit.*, p. 18). Tra questi troviamo specifici dottorati "di genere" in storia e letteratura (Napoli e Roma), l'introduzione di un Master sulle Pari opportunità (Milano), ed iniziative per attivare moduli, corsi specialistici e di base anche in altre sedi (*Ivi*, pp. 16-17).

Le motivazioni a questi mutamenti che vedono una graduale, seppur lenta, apertura da parte del mondo accademico nei confronti dei "saperi delle donne" hanno origini di varia natura. Prima fra tutte la riforma degli ordinamenti universitari che, sul finire del secolo, ha

comportato una riorganizzazione del sistema scolastico ed universitario, accordando ai singoli atenei di disporre di una nuova autonomia didattica. Inoltre, specifica Gelli

[v]i è peraltro il fatto nuovo che la riforma degli ordinamenti introduce allorché, al di là della possibilità riconosciuta dall'autonomia di proporre tematiche di genere all'interno dei vari saperi disciplinari, sottolinea la *doverosità* di tenere conto della dimensione di genere come ottica che attraversa vari ambiti disciplinari, in particolare quelli di area umanistica [...].

(*op. cit.*, p. 14)

Pertanto, la legge di riforma del sistema universitario non solo ha sancito formalmente la possibilità di aprire spazi disciplinari nuovi, di creare strutture organizzative autonome e forme istituzionalizzate di elaborazione e trasmissione *gender oriented*, ma tiene espressamente conto della dimensione di genere in ambito curricolare.

Ancora, documenta Gelli, nel luglio del 1997 l'istituzione di un "Gruppo di Lavoro" presso il MURST (oggi MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) con il compito di affrontare questioni relative al tema "Culture delle differenze e studi delle donne nell'istituzione universitaria", "ha rappresentato l'espressione della volontà politica di introdurre anche nell'accademia italiana una sensibilità nei riguardi di una cultura *gender oriented*" (*Ivi*, p. 11).

Ulteriori spinte verso l'istituzionalizzazione dei *Gender Studies* in Italia, sostiene Di Cori, si devono al lavoro della sociologa Laura Balbo, presenza attiva presso il Ministero delle Pari Opportunità, la quale nel corso della sua gestione nel 1999, è riuscita ad ottenere un accordo di massima con i rettori italiani per introdurre la possibilità di specifici insegnamenti *gender oriented* nelle università (*op. cit.*, pp. 17-18).

Importanti sono state inoltre le specifiche richieste provenienti dalla comunità europea che ha "mostrato di considerare positivamente e di premiare con finanziamenti ad hoc l'impegno a favore delle donne" (*Ivi*, p. 18).

Se da un lato importanti sono stati i progressi in un senso dall'altro sia di Cori che Gelli riconoscono quanto lunga sia ancora la strada per un effettivo ingresso ed una completa integrazione dei *Gender Studies* all'interno dell'istituzione accademica italiana. Entrambe le autrici fanno riferimento alle "resistenze", alle "diffidenze" e alle "contraddizioni" reciproche

che caratterizzano tanto l'*establishment* italiano nei confronti dei *Gender Studies*, quanto la diffidenza delle studiose femministe nei confronti del processo di istituzionalizzazione dei saperi e della cultura delle donne (Gelli *op. cit.*, p. 10). Il resoconto di Gelli getta ulteriormente luce sulle motivazioni che giustificano le

reazioni di rifiuto su entrambi i fronti: da parte dei saperi femministi, timorosi di andare incontro ad un processo di integrazione/omologazione nel *vis à vis* con i saperi forti accademici; da parte dell'accademia, diffidente e riottosa nel dare credito scientifico e legittimazione ai nuovi saperi femminili.

(*Ivi*, p. 14)

L'autrice inoltre mette a confronto le posizioni contrastanti assunte da due autrici studiose della storia e dei saperi delle donne sulla mancata istituzionalizzazione dei *Gender Studies* in Italia. Da un lato Ginevra Conti Odorisio pone tutta una serie di concause che, a suo dire, sono state il freno maggiore per l'ingresso degli studi di genere nell'accademia italiana, ossia:

il carattere di casualità degli insegnamenti, legati al contingente interesse del docente; la marginalità di un sapere che gli studenti non vengono abituati a considerare come parte integrante della loro formazione, ma scelta opzionale, [...]; la difficoltà di reperire fondi per la ricerca [...].

Gelli, [et. al.] (*op. cit.*, p. 81)

Dall'altro lato, una lettura diversa viene data da Franca Balsamo, la quale considera

la condizione di marginalità dei *Women's Studies* [...] la conseguenza di una precisa scelta: la scelta di conservare una relativa autonomia dal codice culturale dominante, sicché l'invisibilità si costituirebbe come una forma di mediazione con l'istituzione. In quest'ottica i corsi non ufficiali si porrebbero come il punto di intersezione tra la cultura accademica e la cultura femminile.

(*Ibidem*)

Tuttavia sembra difficile protendere per l'una o per l'altra posizione in modo assoluto poiché, senza dubbio, i fattori che hanno portato i *Gender Studies* ad essere tagliati "fuori" dal mondo accademico italiano sono molteplici e di diversa natura. Inoltre, come si accennava prima, le resistenze e le diffidenze sono state reciproche, tanto da parte del mondo universitario ad accogliere e riconoscere tali saperi in modo ufficiale, quanto da parte delle studiose femministe ad accettare che tali saperi venissero integrati all'interno delle università, con il rischio "di essere fagocitat[i] e cooptat[i] dal sistema" (*Ivi*, p. 81). "[D]a una parte, la paura del sistema di un'eccessiva moltiplicazione e frantumazione delle materie"; dall'altra il timore delle donne di venire assorbite ed omologate all'interno delle istituzioni stesse, perdendo la specificità dei loro contenuti (*Ibidem*).

Questa difficoltà da parte di studiose e teoriche femministe ad accettare serenamente l'inserimento degli Studi di Genere all'interno dell'università italiana affonda le radici nella natura stessa del femminismo e delle pratiche e metodologie adottate dai movimenti delle donne negli anni Settanta. Autonomia e separatismo hanno difatti costituito gli assi portanti e fondativi della cultura politica delle donne sin da allora al fine di evadere le logiche istituzionali maschili e di inventare *ex novo* nuove modalità di fare cultura e agire la politica. L'ingresso dei *Gender Studies* nell'università italiana significa per le femministe scendere a patti con l'istituzione, accettare le condizioni di un sistema che esse stesse criticano ed, in un certo senso, "snaturarsi".

É un dato storico che la produzione culturale femminista italiana si sia sviluppata all'interno di aggregazioni femminili separatiste [...]

É altrettanto evidente che non si può tenere "separato" un sapere per il quale si richiede una legittimazione scientifica e che aspira, almeno in una certa misura, a una validità universale [...].

Gelli (*op. cit.*, pp. 17-18; 79)

Difatti, seppur il separatismo e l'autonomia hanno costituito i caratteri originali del movimento delle donne e funzionali alla proliferazione e al consolidamento delle pratiche

femministe ora, che è la componente teorica ad essere in rilievo, la scelta separatista, suggerisce Gelli, rischia di essere un limite ed un ostacolo alla trasmissione e alla validazione scientifica dei saperi delle donne.

Per il movimento femminista sembrano prospettarsi pertanto due alternative: continuare con la scelta separatista, rimanendo però fuori dall'accademia e rinunciando ad un riconoscimento scientifico dei saperi delle donne; oppure "accettare le logiche istituzionali", entrare nell'università ma così rinunciando ad una "specificità culturale" (Gelli *ivi*, p. 81).

Di Cori nota come il dibattito relativo all'ingresso degli studi delle donne nelle università italiane faccia inoltre capo all' "antico contrasto tra pubblico e privato" che ha da sempre caratterizzato le riflessioni e le pratiche femministe (*op. cit.*, p. 23). "Il personale è politico" recitava il famoso slogan delle femministe degli anni Settanta e stava ad indicare "la natura politica di ciò che è sempre stato definito personale" (Guerra *op. cit.*, p. 50). Tutto ciò che riguardava la vita privata, e delle donne in particolare (come il rapporto tra i sessi, il matrimonio, la sessualità, la violenza sulle donne, l'aborto, l'istruzione, il lavoro domestico ecc...), necessitava ora di essere dibattuto pubblicamente e di divenire oggetto di precise scelte politiche che tutelassero gli interessi e le vite delle donne. A distanza di trent'anni la questione pubblico/ privato e personale/ politico torna in gioco, seppur rivisitata e all'interno di altre, nuove dinamiche: quelle della legittimazione dei *Gender Studies* nell'istituzione accademica. A detta di di Cori sarebbe il carattere "soggettivo" dei saperi delle donne a costituire un ulteriore motivo di rifiuto al riconoscimento dei *Gender Studies* da parte dell'istituzione accademica.

Diversamente da tutte le altre materie dei piani di studio e dei curricula tradizionali, la trasformazione in materia docente di qualcosa che riguarda genericamente esperienze e saperi legati all'appartenenza sessuale sottolinea l'esistenza di una immediata equazione identitaria, tra ciò che si è anagraficamente (una donna) e ciò che si fa professionalmente. Siffatta analogia [...] costituisce un elemento di disturbo, poiché va in direzione contraria a ciò che è ritenuto scientificamente valido.

(*op. cit.*, p. 23)

Ed è difatti questo carattere "soggettivo" ed "autobiografico", che chiama in causa l'identità di chi entra in relazione con gli Studi di Genere, che pare costituire un forte deterrente alla

loro legittimazione accademica. Sin dalla richiesta di riconoscimento e di validazione gli Studi di Genere sono stati percepiti come

una presenza anomala, ritenuta non scientifica, in un luogo dove per secoli si è continuato ad attribuire connotati di scientificità soltanto a ciò che non riguardava la sfera privata. Per rendere il “privato” degno di analisi in una sede universitaria, era necessario spogiarlo di quei caratteri che lo contraddistinguevano come tale, cioè di tutto quanto per secoli era rimasto estraneo alla vita pubblica, e rivestirlo interamente di nuovi panni di oggettività, imparzialità e neutralità.

Di Cori (*op. cit.*, p. 24)

Nel dibattito sulla mancata istituzionalizzazione dei *Gender Studies* torna in primo piano “l’antico pregiudizio che sostiene la doppia associazione con cui il termine ‘donna’ continua a essere accoppiato con ‘privato’ e con ‘non scientifico’ ”, afferma di Cori (*Ibidem*). L’idea che le donne e tutto ciò che riguarda le appartenga alla sfera “privata” delle relazioni, delle emozioni e della soggettività è un pregiudizio che persiste e che resiste anche di fronte all’evidenza di donne che dimostrano familiarità e domestichezza all’interno del mondo scientifico (della ricerca, della produzione teorico-scientifica, dell’elaborazione di dati ecc...) <sup>56</sup>.

Un altro fattore che di Cori riconosce essere collegato alla presunta “non scientificità” dei saperi delle donne, e che quindi costituisce un ulteriore elemento di disturbo ai fini dell’istituzionalizzazione, è il loro “carattere multidisciplinare, o per meglio dire *indisciplinato*” (*op. cit.*, p. 32). La riflessione sulla condizione della donna e sulle asimmetrie di potere tra i due sessi nel mondo occidentale prendono avvio sul finire degli anni Settanta, prima nei paesi di lingua anglosassone e successivamente in Europa, a partire dal riconoscimento dell’assenza delle donne nel mondo della storia. Successivamente la

---

<sup>56</sup> Come spiega Terri Mannarini nell’articolo “Donne soggetti di conoscenza” sul finire degli anni ’60 cominciava a porsi la “*women question in science*”, cioè la questione che indagava le condizioni di accesso per le donne ai settori scientifici. Tuttavia presto l’interrogativo si trasformò nella “*science question in feminism*”, che piuttosto investiva criticamente lo statuto stesso della scienza (l’idea di un soggetto neutro/maschile, i parametri di oggettività, il modello di razionalità astratta ed incorporea) in Gelli [et. al.] (*op. cit.*, p. 30). A seguire cominciarono ad aprirsi dentro il femminismo spazi di elaborazione teorica sulla possibilità di un’epistemologia femminista. Scienziate, filosofe e storiche della scienza prendono posizione e si pronunciano in merito. Di grande interesse ed oggetto di ampio dibattito furono la teoria della conoscenza di Sandra Harding (1986; 2004), rinominata “*Standpoint theory*”, “*Situated Knowledges*” di Donna Haraway (1988) e le ricerche sui criteri di oggettività di Evelyn Fox Keller (1996). Si veda anche “Le epistemologie femministe” in Gelli [et. al.], (*op. cit.*, pp. 30-34).

riflessione si amplia e divengono oggetto di indagine critica anche gli ambiti della letteratura, della filosofia, del linguaggio, dell'antropologia, della psicologia e dell'analisi sociale, ambiti nei quali le studiose femministe tentano di decostruire la natura non neutra del sapere e di mostrare il carattere sessista dei paradigmi presenti in tali discipline (Gelli *op. cit.*, pp. 17-18). Nel corso degli anni Ottanta e Novanta, poi, la critica femminista spazia ulteriormente occupandosi delle discipline "hard", ed entrando quindi negli ambiti del sapere considerati più prettamente scientifici (la biologia, la fisica, le scienze matematiche, la medicina ecc...), ponendo anche qui al vaglio i "paradigmi disciplinari" tradizionali con l' "obiettivo di innescare un cambiamento di ottica sul sapere 'neutro' " (Ivi, p. 18). Le studiose cercano di individuare i punti di "intersezione tra femminismo e le singole discipline", applicando a queste ultime una prospettiva di genere propria della metodologia dei saperi delle donne e tentando di mettere le singole discipline in dialogo tra loro (Gelli *op. cit.*, pp. 69-70). Da qui l'interdisciplinarietà e la trasversalità degli Studi di Genere, ossia il loro non appartenere ad un'area di studi specifica, che

“se da un lato è stata all'origine del contributo più originale dei *women's studies* alla conoscenza in generale” dall'altra “costituisce però un fattore di debolezza intrinseca ogni qual volta si cerca di affermare la sua coerenza in quanto area di studi specifica, caratterizzata da obiettivi determinati e da confini disciplinare ben precisi.

(di Cori *op. cit.*, p. 33)

La loro “natura mista” e “spuria” ha pertanto contribuito a rendere quest'area di studi difficilmente classificabile all'interno del contesto accademico italiano (ed estero) dove, nota di Cori “le rigidità delle titolazioni e delle appartenenze disciplinari costituiscono una barriera molto difficile da superare” (*Ibidem*).

Infine, è rilevante in questa sede prendere in considerazione un ultimo aspetto che mette in relazione “la scarsa penetrazione degli studi di genere nell'università e le difficoltà della loro istituzionalizzazione con la percentuale bassa di docenti di sesso femminile e con il loro limitato livello di potere” (Gelli *op. cit.*, p. 18). Come nota Gelli “alla femminilizzazione della popolazione studentesca non è corrisposto un uguale rafforzamento della presenza femminile nel corpo accademico” (Ivi, p. 123). Gli studi in ambito sociologico e pedagogico mostrano difatti che attualmente le donne impegnate nell'insegnamento universitario sono meno di un terzo dell'intero corpo docente e che il loro reclutamento è maggiormente

consistente prevalentemente nelle facoltà ad indirizzo umanistico. Questa situazione di “sottorappresentanza” del mondo femminile nel corpo accademico si collega ad un altro fenomeno, ampiamente presente in ambito professionale, conosciuto come “segregazione verticale” (*Ibidem*). Questo tipo di segregazione, spiega Ulivieri, “riguarda la posizione *relativa* della donna nelle diverse categorie professionali” (*op. cit.* [a], p. 165). In *Condizione Femminile e Welfare* Eva Pföstl spiega come dalle analisi statistiche condotte dagli studiosi nelle università italiane risulta come

al ‘top’ della carriera la riduzione drastica della rappresentanza femminile riproduca un fenomeno abbastanza diffuso nel mondo del lavoro dove le donne stentano ad affermarsi nelle posizioni apicali delle varie carriere. Si tratta com’è noto, del tipo di segregazione verticale che riguarda l’esclusione delle donne dalle posizioni di maggior potere all’interno delle organizzazioni in cui lavorano.

Pföstl [et al.] (2011: p. 104)

In ambito accademico la segregazione verticale stabilisce delle gerarchie di ruolo all’interno del corpo docente impedendo alle donne di far carriera e di accedere alle posizioni di maggior potere, prestigio e alle cariche dirigenziali. Questa situazione di inaccessibilità per le donne alla sfera del potere rimanda al già menzionato fenomeno del “soffitto di cristallo”, le cui regole di in/accessibilità sottostanno alle tacite gerarchie sociali stabilite in base alle differenze di genere (Sapegno 2011: p. 47).

É quasi paradossale, inoltre, che l’insegnamento sia comunemente considerato uno dei “mestieri di donn[a]” per eccellenza, a cui il mondo femminile si è indirizzato, in Italia, a partire dall’introduzione della scuola normale, istituita dalla legge Casati del 1859, e constatare al contempo che in certi gradi di docenza la presenza femminile sia nettamente inferiore a quella maschile (Ulivieri *op. cit.*, p. 214). La femminilizzazione dell’insegnamento verificatasi nella maggior parte delle società occidentali dalla fine dell’Ottocento ha visto difatti l’entrata massiccia delle donne nell’istituzione scolastica per assolvere le attività di docenza, data la presunta “naturale contiguità con il ruolo materno” della professione insegnante (Sapegno 2009: p. 47). Eppure nonostante la parvenza di modernità e liberalità portata dall’accesso delle donne alla professione insegnante, gli stereotipi e i pregiudizi legati al genere (delle donne) rimangono forti. Scrive Ulivieri:

[l]a distinzione tra maestri e professori, così netta nell'ordinamento offerto dalla legge Casati, va interpretata anche da questo punto di vista [...] come distinzione dipendente da una decisa discriminazione sessuale.

(*op. cit.*, p. 214)

Stando ai risultati di uno studio condotto nell'anno scolastico 1998/1999 per conto del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione risulta difatti che

la presenza delle donne decresce al crescere dell'ordine di scuola, sia per i dirigenti scolastici che per i docenti: è più alto nelle elementari e raggiunge negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado valori notevolmente inferiori.

Barilà [et. al] (1999: p. 9)

La massiccia presenza femminile nei livelli di base del sistema scolastico (elementare e medio), la progressiva diminuzione delle donne nella scuola secondaria superiore fino alla loro drastica riduzione nell'insegnamento accademico sono al contempo causa ed effetto della crescente "dequalificazione" della professione "insegnante", fenomeno legato alle tacite politiche discriminatorie di genere messe in campo in ambito educativo. La svalutazione sociale, la mancanza di prestigio e di autorevolezza dell'attività d'insegnamento (specie nei livelli e gradi inferiori), difatti è comunemente associata all'ingresso della figura della donna-insegnante nella scuola (Nardi e Aiello 2014: p. 1). Nell'indagine sopra menzionata gli autori si chiedono quanto questa

sorta di "monopolio" femminile nell'insegnamento [...] sia il frutto della tradizionale divisione di compiti fra uomini e donne, in base alla quale, accanto al lavoro di cura familiare alle donne era affidata in misura prevalente la responsabilità educativa verso i figli: ciò che accadeva, in genere, nell'ambito familiare si trasferiva così nell'ambito delle scelte lavorative extrafamiliari.

(*op. cit.*, p. 1)

Altra ipotesi proposta dagli autori prende in considerazione la segregazione formativa, per la quale, a causa di condizionamenti culturali legati a ruoli e destini di genere, le ragazze

prediligono percorsi di studio ad indirizzo umanistico nelle scuole secondarie di secondo grado piuttosto che quelli tecnico-scientifici (Ulivieri *op. cit.* p. 218). La conclusione dei percorsi di tipo umanistico, sostengono gli autori, prevede spesso uno sbocco nell'insegnamento, e data l'elevata affluenza femminile in questi indirizzi di studio, ne consegue un costante "aumento dell'indice di femminilizzazione dei docenti" (Barilà [et. al.] *op. cit.* p. 10).

Il fatto che l'insegnamento e l'educazione siano tradizionalmente associati alla donna quale "naturale" prolungamento del suo compito di educatrice e madre e l'alta presenza della docenza femminile nei percorsi formativi di base entrano in forte contrasto con le analisi quantitative che registrano una drastica diminuzione di insegnanti donne nelle scuole secondarie e dietro le cattedre universitarie. Secondo Ulivieri questa situazione di assenza delle donne, laddove in ambito scolastico-educativo la posizione professionale è di prestigio e di potere, come nei ruoli dirigenziali e di insegnamento universitario, "rispecchia la debolezza e la marginalità del lavoro [e della figura] femminile nella società" (*op. cit.*, p. 224). Il pregiudizio che la donna sia "naturalmente" destinata ad occupare una posizione subordinata rispetto all'uomo specialmente nei settori pubblici del lavoro e della politica si mostra attraverso la moltitudine di discriminazioni che le donne subiscono in questi ambiti (quanto a retribuzione, difficoltà nel fare carriera, minori opportunità di assunzione rispetto ad un collega uomo per via della maternità ecc...) (Willson *op. cit.* pp. 289-290).

Inoltre, secondo le analisi riportate da Ulivieri, i recenti studi sui percorsi formativi di ragazzi e ragazze mostrano che queste ultime riescono meglio dei loro coetanei maschi negli studi a livello elementare, secondario e agli esami di maturità. All'università le studentesse riescono a laurearsi in un tempo più breve che gli studenti maschi, e questi dati riguardano tutte le realtà europee. (*op. cit.* p. 253). Eppure sostiene Ulivieri “

esse non si orientano verso filoni di studio più prestigiosi [...] che conducono alle carriere universitarie e ai posti direttivi. La presenza delle donne nell'insegnamento universitario è del resto ancora molto scarsa, soprattutto ai livelli più alti. Perché, per quale meccanismo perverso, chi riesce meglio in una buona parte della scolarizzazione, si trova poi penalizzato in seguito?

(*Ivi*, pp. 253-254)

A questa domanda è possibile probabilmente rispondere attraverso un'analisi interpretativa che tenga conto delle differenze di genere e delle asimmetrie presenti in società che da esse storicamente derivano. Nonostante le enormi conquiste raggiunte dalle donne in Italia nel corso del Novecento sul piano legislativo, nel campo dell'istruzione, nel mondo del lavoro, nonostante la liberalizzazione della sessualità, l'ottenimento dei diritti politici, l'accesso alle cariche pubbliche, alla rappresentanza parlamentare ecc... immagini stereotipate legate al genere sono ancora fortemente radicate nella società e nella mentalità italiana e continuano ad essere motivo di esclusione, emarginazione e di diseguale trattamento delle donne all'interno dei vari contesti socio-culturali, impedendo il pieno raggiungimento delle pari opportunità tra uomo e donna.

Che i *Gender Studies* non trovino spazio all'interno dei percorsi di studio accademici italiani, al di là delle dinamiche istituzionali, purtroppo non desta particolare stupore vista la condizione di "ritardo" dell'Italia a cui la maggior parte degli autori e delle autrici sinora menzionati/e fa riferimento (Willson, Ulivieri, Gelli, Sapegno). Il ritardo di cui gli autori parlano è di tipo culturale ed è causato dal solido permanere di immagini ed idee stereotipate legate all'appartenenza di genere e ai diversi compiti e destini che tradizionalmente si ritiene la "natura" abbia assegnato a uomini e donne.

Riprendendo il messaggio di Belotti secondo cui "[b]ambini [e] bambine [...] non fanno altro che corrispondere alle aspettative degli adulti" nel loro percorso di formazione identitaria di genere risulta particolarmente interessante guardare ai contesti formativi dove gli insegnanti, quali adulti significativi di riferimento, veicolano, riproducono e incoraggiano nelle nuove generazioni modelli di genere appartenenti alla cultura di riferimento (*op. cit.*, p. 90).

Come sostiene anche Ulivieri

[e]sistono nella famiglia, nella scuola, nella società nel suo complesso modelli rigidi di educazione che costringono bambini e bambine a ripercorrere gli schemi fissi di femminilità e mascolinità; [...] L'interiorizzazione dei valori avviene del resto tramite canali sottili, che spesso sfuggono anche agli educatori/trici più avvertiti e attenti, e questo contribuisce a rafforzare l'opinione generale secondo cui certe accentuate caratteristiche sono "naturali" e non indotte attraverso l'educazione. [...] Nella scuola questi messaggi della tradizione socio-culturale passano attraverso l'insegnamento, ma sono addirittura ratificati e proposti nei libri di testo, talora senza alcun elemento critico [...].

La famiglia, la scuola, la società e la cultura che esse esprimono hanno un notevole peso nel determinare in negativo, ma anche in positivo, un cambiamento dell'immagine femminile e nel proporre, diffondere e rendere a tutti accettabili i mutamenti del ruolo femminile [...].

(*op. cit.*, pp. 200-203)

Nella convinzione che quanto appena riportato dall'analisi di Ulivieri sia vero e cioè che durante il periodo di formazione identitaria siamo tutti ampiamente esposti ad una sorta di "indottrinamento" culturale che veicola identità ed i ruoli di genere, il terzo capitolo indaga quale sia il ruolo svolto dalle istituzioni scolastiche nella proposizione, riproduzione e validazione di modelli di genere stereotipati. In particolar modo il capitolo ha come oggetto un caso di studio concreto, un *focus group*, realizzato con la partecipazione di quattro studentesse al primo anno di Università con le quali sono state affrontate e discusse varie tematiche legate agli stereotipi di genere all'interno del contesto scolastico da loro vissuto in prima persona. Il lavoro svolto in gruppo, seppure prendendo un campione numericamente ridotto, ha lo scopo di "toccare con mano", in modo rappresentativo, quali siano le esperienze che le nuove generazioni di studenti e studentesse vivono nei contesti scolastici riguardo a stereotipi ed identità di genere e quale sia il grado di consapevolezza dei processi messi in atto da e durante il processo educativo. Dopo aver analizzato criticamente i contenuti e le prospettive emerse dalla testimonianza delle quattro ragazze, avvalendosi della letteratura a disposizione, il capitolo indaga quali siano le alternative valide per un cambiamento di rotta, che permetta di dare valore alla/e differenza/e e che rivaluti la funzione educativa ed il suo potenziale trasformativo.

# III CAPITOLO

## 3 L'EDUCAZIONE DI GENERE NEI CONTESTI EDUCATIVI

Il seguente e conclusivo capitolo è suddiviso in tre parti. Nella prima viene ulteriormente analizzato il concetto di “genere” (o *gender*) alla luce delle prospettive post-strutturaliste degli anni Settanta che teorizzano il genere come costruzione sociale derivante da una stilizzata e reiterata pratica relazionale di genere. In particolare viene approfondita la teoria della performatività di Judith Butler che definisce il genere come *performance* sociale che gli individui mettono in atto, più o meno consapevolmente, in virtù della natura prescrittiva dell’”ordine di genere” dominante, ossia quello della cultura patriarcale.

Partendo da questa prospettiva del genere come pratica relazionale o “fare sociale” la seconda parte del capitolo interroga la rilevanza del genere all’interno della relazione educativa. Se difatti “diventare” uomini e donne non è più vista come una necessità biologica, bensì come frutto delle relazioni sociali osservate e, conseguentemente, agite, è interessante indagare quali siano i modelli relazionali proposti e agiti nei contesti educativi. Sulla base di queste riflessioni a partire dagli anni Settanta si sono sviluppate la “pedagogia” e l’”educazione di genere”, due aree disciplinari e di ricerca che indagano rispettivamente la natura dei modelli, delle relazioni, delle gerarchie e degli stereotipi di genere riprodotti ed esperiti nelle varie agenzie educative; e la possibilità di delineare percorsi educativi strutturati *ad hoc* al fine di destabilizzare e de-costruire l’ordine di genere dominante e al contempo indirizzare gli individui in fase di crescita verso la sperimentazione di forme più libere e non normative di identità di genere. In particolare questo tipo di attitudine educativa pone molta attenzione alla dimensione relazionale tra docente e discente, chiamando il primo ad una presa di consapevolezza della sua propria identità di genere e ad una riflessione critica su eventuali stereotipi di genere presenti nella propria modalità educativa e relazionale con gli/le studenti/esse. Tra i fattori determinanti per un’ “educazione di genere” efficace è inoltre importante la dimensione disciplinare. In quest’ottica risulta necessario revisionare i *curricula* sia attraverso l’inserimento di specifici insegnamenti sulla cultura e sulla storia

delle donne e dell'evolversi delle relazioni tra uomo e donna sia adottando una prospettiva di genere all'interno delle singole discipline.

Infine, la terza parte del capitolo ha come oggetto d'analisi il caso studio concreto di un *focus group* condotto dalla sottoscritta con la partecipazione di quattro studentesse dell'Università di Bologna. All'interno del gruppo di discussione sono stati affrontati e dibattuti vari temi relativi alla presenza e alla natura degli stereotipi di genere tra le nuove generazioni e alla responsabilità delle istituzioni educative nel riprodurre modelli stereotipati di genere o al contrario di destabilizzarli. In particolare tre sono state le principali aree di discussione. La prima ha riguardato la presenza e la natura degli stereotipi di genere nella società italiana in merito a cui le componenti del gruppo sono state stimolate a condividere la loro opinione personale. La seconda area di discussione ha riguardato la precedente esperienza scolastica delle ragazze in merito alla quale si sono indagati la natura dei modelli di genere veicolati all'interno delle scuole da loro frequentate e quanto significativa sia stata la presenza di percorsi, progetti, approfondimenti letterari ecc... con un'ottica di genere all'interno dei percorsi disciplinari proposti dagli/le insegnanti. La terza ed ultima parte del *focus group* ha richiesto l'opinione delle componenti del gruppo riguardo l'efficacia di un percorso educativo al genere continuativo, strutturato e pensato *ad hoc* al fine di de-costruire gli stereotipi e i modelli di genere dominanti e accompagnare studenti e studentesse verso la sperimentazione di sé e della propria identità di genere al di là e al di fuori dell' "ordine di genere" dominante.

### **3.1 IL GENERE COME PERFORMANCE SOCIALE**

Si è già fatto cenno nei precedenti due capitoli al dibattito sorto a metà degli anni Settanta del Novecento, in terra anglosassone, sulla distinzione tra "sesso" e "genere" che ha consentito di svelare come le disuguaglianze esistenti tra uomini e donne nelle società occidentali non siano la conseguenza "naturale" dei loro corpi, bensì il prodotto di specifiche costruzioni sociali. Dalle analisi delle studiosse femministe risulta infatti che il sesso è un termine della biologia che definisce l'insieme delle caratteristiche fisiologiche, strutturali e riproduttive che distinguono gli individui maschi dalle femmine. Diversamente, il genere corrisponde al significato sociale di questa differenza sessuale, ossia all'insieme di caratteristiche e comportamenti associati rispettivamente ai maschi e alle femmine e da loro attesi all'interno

di una particolare società. L'organizzazione di quest'ultima va strutturandosi poi attorno ad un preciso "ordine di genere" che, come sottolineano Gamberi, Maio e Selmi nel volume *Educare al Genere*, è inteso come "un sistema di pratiche simboliche e materiali che costruiscono e legittimano rapporti impari di potere tra uomini e donne" (*op. cit.* pp. 18-19)<sup>57</sup>.

Gli autori ci ricordano infatti come:

L'introduzione del concetto di genere, dunque, ha avuto il primo e impagabile merito di disvelare come le asimmetrie esistenti tra uomini e donne non si radichino nel loro sesso, ma siano il complesso risultato dei processi di socializzazione e di organizzazione sociale così come delle norme e delle aspettative culturali che ricadono in maniera differente su maschi e femmine trasformandoli in uomini e donne in differenti posizioni di potere e cittadinanza. Per essere ancora più chiare: se è vero che esistono due sessi, è esclusivamente attraverso il rinforzo sociale, culturale e simbolico che le differenze sessuali acquistano significato di differenze di genere che noi conosciamo.

Gamberi [et. al.] (*op. cit.*, p. 19)

Stando a queste riflessioni il concetto di genere è dunque una "costruzione sociale" in quanto interpretazione socio-culturale del sesso. Altresì, sottolineano gli autori, il genere è anche una "pratica relazionale che emerge dalle interazioni tra gli individui" (2010: p. 19). Quest'interpretazione costruzionista del genere intende quest'ultimo come un "fare sociale" che rimanda ad un universo normativo di "pratiche di genere" socialmente codificate e legittimate (*Ibidem*). Per chiarire questo concetto del "fare genere" è utile menzionare la teoria della "*gender performativity*" di Judith Butler, filosofa post-strutturalista, e figura intellettualmente attiva nell'ambito degli Studi di genere.

In "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory" l'autrice confuta le posizioni essenzialistiche e deterministiche che naturalizzano il genere considerandolo una necessaria conseguenza del sesso biologico, un'essenza data aprioristicamente e riguardante la psicologia o la spiritualità degli individui (1988: p. 528). Le argomentazioni di Butler smontano queste tesi e giungono a definire il genere come una categoria vuota, "a compelling illusion", "an object of belief", "an appearance of substance" (*Ivi*, p. 520). Attraverso la teoria della performatività l'autrice spiega: "there is no [...] true gender identity", piuttosto "what is called gender identity is a performative accomplishment

---

<sup>57</sup> Sulla distinzione tra sesso e genere e sull'interpretazione di quest'ultimo come costruzione sociale si vedano anche Burr (*op. cit.*, p. 18) e Baccolini (*op. cit.* [b], p. 21).

compelled by social sanction and taboo” (*Ibidem*). Affermando che il genere è nient’altro che il prodotto di precise norme sociali che prescrivono o al contrario ammoniscono specifiche condotte di genere, ritenute appropriate o meno per il corrispettivo sesso, l’autrice sostiene:

gender is in no way a stable identity or locus of agency from which various acts proceed; rather, it is an identity tenuously constituted in time, an identity instituted through a stylized repetition of acts.

[...] it is instituted through the stylization of the body and, hence, must be understood as the mundane way in which bodily gestures, movements, and enactments of various kinds constitute the illusion of an abiding gendered self.

(*Ivi*, p. 519)

L’interpretazione del genere come *performance* o come “fare sociale” che prende forma ed esiste solo attraverso l’attuazione e la ripetizione di pratiche, comportamenti e condotte conformi all’“ordine di genere” socialmente stabilito svela l’artificialità e la natura socio-culturale delle identità di genere, che viene ad esistere solo nel momento della sua attuazione.

This repetition is at once a reenactment and reexperiencing of a set of meanings already socially established; it is the mundane and ritualized form of their legitimation. [...]

That gender reality is created through sustained social performances means that the very notions of an essential sex, a true or abiding masculinity or femininity, are also constituted as part of the strategy by which the performative aspect of gender is concealed. As a consequence, gender cannot be understood as a role which either expresses or disguises an interior “self”, whether that “self” is conceived as sexed or not. As performance which is performative, gender is an “act”, broadly construed, which constructs the social fiction of its own psychological interiority. [...]

Gender reality is performative [...] [which] means, quite simply, that it is real only to the extent that it is performed.

(*Ivi*, pp. 525, 527, 528)

L’idea che l’identità di genere sia una sostanza reale, inerente al Sé dell’individuo è secondo l’autrice una mera illusione data dalla quotidiana e reiterata riproduzione e attuazione di un “copione sociale” che prescrive ruoli di genere in conformità con l’universo simbolico nel quale i due sessi vengono inseriti ed interpretati dalla tradizione (patriarcale). Ciò non significa che l’individuo è obbligato a rivestire e a riprodurre il ruolo assegnatogli in base alla

sua appartenenza di sesso, ma neppure che è lui o lei stessa ad assumerlo in modo volontario e consapevole. Come sostiene l'autrice, difatti, "gender is not a radical choice or project that reflects a merely individual choice, but neither is it imposed or inscribed upon the individual" (*op. cit.*, [a], p. 526).

Rifacendosi al pensiero di Michel Foucault in *Histoire de la Sexualité* (1994), nel testo del 1990, *Gender Trouble*, l'autrice spiega come attraverso l'interazione di pratiche discorsive, meccanismi normativi e dispositivi di potere gli individui sono sottoposti ad una rigida, ed al contempo tacita, regolamentazione disciplinaria che li riconosce e li legittima come soggetti a patto che essi rispettino l'ordine normativo prescritto.

the category of "sex" and sexual difference are constructed by the complex interactions of discourse and power [...]. To be sexed is, in fact, according to Foucault, to be subjected to a set of social regulations [...].

(*Op. cit.*, pp. 96-97)<sup>58</sup>.

Alla luce delle analisi di Foucault, Butler teorizza il genere come una costruzione sociale inscritta sul corpo attraverso pratiche disciplinarie che agiscono a livello linguistico, simbolico, di comportamento, ecc., che sorvegliano e vigilano sul rispetto dell' "ordine di genere" da parte degli individui. Ciononostante l'autrice specifica come questi ultimi non siano meramente passivi nella riproduzione dell'"ordine di genere" vigente e, sebbene il più delle volte inconsapevoli, sono proprio loro i primi artefici del mantenimento e della salvaguardia dei ruoli di genere così come li conosciamo.

Gender is not passively scripted on the body, and neither is it determined by nature, language, the symbolic, or the overwhelming history of patriarchy. Gender is what is put on, invariably, under constraint, daily and incessantly, with anxiety and pleasure, but if this continuous act is mistaken for a natural or linguistic given, power is relinquished to expand the cultural field bodily through subversive performances of various kind.

(*Ivi*, p. 282).

---

<sup>58</sup> In *Gender Trouble* Butler arriva a sostenere che anche il "sesso", al pari del "genere" si presenta come una pura costruzione sociale, data dalla stratificazione di significati culturali e pratiche discorsive inscritte sul corpo. Quest'ultimo, anch'esso, figura difatti "as an effect rather than an origin", "a production of a given historical discourse, an effect of culture" (1990: p. 95).

In linea con l'interpretazione di Butler del genere come *performance* sociale e del carattere disciplinatorio e normativo dell' "ordine di genere" vigente nelle società occidentali Raewyn Connell, in *Gender. A Short Introduction*, scrive:

We make our own gender, but we are not to make it however we like. Our gender practice is powerfully shaped by the gender order in which we find ourselves. This [...] implies that we are "held accountable" for our gendered conduct. [...]

(2009: p. 74)

La teoria della performatività di Butler e lo svelamento dei meccanismi di potere che regolano e vigilano sull' "adeguatezza" delle *performances* di genere smentiscono secoli di teorie appartenenti alla tradizione della cultura maschile che ha insistentemente affermato il carattere naturale ed originario del genere. Con la sua riduzione a "costruzione sociale" e "atto performativo" l'autrice spezza la relazione di causalità tra sesso e genere che ha da sempre consentito all'uomo di confinare la donna in una condizione di emarginazione operando l'equazione donna (sesso biologico) = maternità (funzione riproduttiva) = sfera domestica e ambito di cura (subordinazione intellettuale ed esclusione sociale). Con Butler questa corrispondenza perde di significato poiché, afferma l'autrice, "sex does not cause gender, and gender cannot be understood to reflect or express sex" (*Ivi*, p. 111). Stando alle sue argomentazioni dunque il "gender is only socially compelled and in no sense ontologically necessitate" (*Ivi*, p.528).

Queste posizioni socio-costruzioniste che si affacciano sulla scena culturale del mondo occidentale all'interno del dibattito femminista sul genere insistono sulla natura meramente sociale e culturale del genere e sul carattere quasi "circostanziale" delle *performances* di genere. Certo esiste un ordine simbolico e sociale ben definito che attraverso prescrizioni, aspettative e sanzioni, regola normativamente "le buone condotte di genere", ossia quelle ritenute conformi all' idea di maschile e femminile secondo l'"ordine di genere" stesso. Ma il punto fermo su cui queste teorie fanno perno è che sia la continua e reiterata messa in atto delle "condotte di genere", il loro essere riprodotte quotidianamente all'interno delle interazioni sociali a far credere che il genere esista come qualcosa di reale, concreto, innato. Come sostiene Connell:

[g]ender relations come into being, and kept on coming into being as we continue to engage in "gendered modes of behaviour". [...]

Gender is constituted in routine interaction [...]. [It is] always being made and re-made in everyday life. If we don't bring it into being, gender does not exist.

Connell R. (2009: pp. 73-74)

Il concetto di genere così come i comportamenti, le prerogative, i compiti, i ruoli e i diversi destini associati rispettivamente a uomini e donne risultano dunque il prodotto di pratiche agite nella quotidianità e che solo nel momento della loro attuazione acquisiscono forma, realtà e *status*. Come afferma anche Robert Connell in *Questioni di Genere*

[I]a struttura delle relazioni di genere non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni. Le strutture non possono continuare a esistere, né tantomeno essere “durature”, se non vengono ricostruite in ogni istante nella prassi sociale. [...] Il genere è qualcosa che si fa concretamente, e che si fa nella vita sociale; non è qualcosa che esiste prima della vita sociale stessa, o al di fuori di essa.

(Connell 2006: p. 108 *cit.* in Gamberi [et. al.], *op. cit.*, p. 20)

Ma se il genere è solo qualcosa che “facciamo”, e che “agiamo” riproducendolo nelle quotidiane pratiche relazionali allora, come si sottolinea nel volume *Educare al Genere*, “abbiamo anche la possibilità di disfarlo” (*op. cit.*, p. 20). È proprio questa l'originalità dell'approccio socio-costruzionista al genere: se il genere è una mera costruzione allora è plausibile l'idea di poterlo de-costruire. “Disfare”, “decostruire” il genere, spiegano gli autori, “non significa eliminare le differenze di genere nella direzione di uno scenario di neutralità, ma sfidare l'ordine di genere dominante e impegnarsi in molteplici ri-scritture del genere al di fuori della concezione binaria della maschilità e della femminilità (*Ibidem*).

Essendo difatti le identità di genere, come le conosciamo, il risultato di un graduale processo di socializzazione e negoziazione, tra le aspettative e le prescrizioni sociali da un lato ed il fisiologico processo di formazione identitaria dell'individuo dall'altro, è possibile pensare con Butler che il “gender might be [...] capable of being constituted differently (*op. cit.* [a], p. 520). Secondo l'autrice l'origine sociale del genere lo rende “malleable and transformable” e, stando alla teoria della performatività,

the ground of gender identity is the stylized repetition of acts through time, and not a seemingly seamless identity, then the possibilities of gender transformation are to be found in the arbitrary

relation between such acts, in the possibility of a different sort of repeating, in the breaking or sub- versive repetition of that style.

(Ivi, p. 519)

Nell'ottica in cui le identità di genere che conosciamo esistono nella misura e nelle forme in cui vengono riprodotte ed agite reiteratamente, secondo gli stereotipi dominanti, è plausibile pensare che attraverso nuovi modi di agire e di "performare" il genere via sia la possibilità per una loro trasformazione (Gamberi [et. al.], *op. cit.*, p. 20). Nonostante il sistema binario di genere sia normativo e i ruoli e i destini associati a uomini e donne siano inseriti all'interno di un "ordine di genere" costrittivo e disciplinatorio, Gamberi, Maio e Selmi notano come "la storia ci ha insegnato che i modelli culturali e sociali si modificano nel tempo e che c'è uno spazio di trasformazione in cui poter innescare processi di cambiamento" (*Ibidem*). Come si vedrà nel successivo paragrafo, in questo spazio di azione sono le pratiche educative di sensibilizzazione al genere ad avere un potenziale trasformativo significativo rispetto alla possibilità di "disfare" l'ordine dominante di genere (*Ibidem*).

### **3.2 L'IMPORTANZA DEL GENERE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA**

Stando all'analisi di Silvia Leonelli con "educazione di genere" "s'intende l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messe in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc...)" relativamente ai vissuti, ai ruoli e alle relazioni di genere delle giovani generazioni (2011 p. 1). In generale sono considerati educativi rispetto al genere tutti quei contesti di socializzazione in cui "gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, ruoli e aspettative di genere" (*Idem*, p. 2). Ciò significa che, pur non ponendosi questo obiettivo, i vari gruppi sociali, culturali, religiosi e politici, il gruppo dei pari, la famiglia e i contesti mediatici praticano costantemente un'educazione di genere. Questi difatti esercitano un'influenza sui processi di formazione dell'identità di genere dei giovani in crescita attraverso la proposizione implicita o esplicita di modelli di genere spesso fortemente stereotipati. I ruoli, i destini, le aspettative e i modelli comportamentali di uomini e donne riprodotti in questi contesti di socializzazione riprendono

e rinforzano la tradizionale concezione della cultura italiana di “naturale” divisione dei ruoli, concependo come “legittima” la disparità di valore/potere tra i due generi. In “Pedagogia di genere in Italia: dall’uguaglianza alla complessificazione” Leonelli specifica che, al di là della funzione educativa dei contesti di socializzazione sopracitati, quando si parla di Educazione di genere in senso stretto “ci si riferisce a piani di lavoro agiti da famiglie, scuola, enti del sistema formativo integrato” (2011: p. 2). Tuttavia solo quando questa è sottoposta al vaglio critico, “pensata, organizzata, concordata, ovvero laddove è ottimale, prevede percorsi costruiti ad hoc sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all’identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità” (*Ivi*, p. 3).

La “Pedagogia di genere” invece procede ad un livello “meta”, con cui si intende “la riflessione sull’educazione di genere, condotta da pedagogiste/i, coordinatrici/ori di servizi educativi, esperte/i nei processi formativi” (*Ibidem*). Nell’ambito della “pedagogia di genere” pertanto i “professionisti dell’educazione” analizzano le caratteristiche, le linee guida e gli assunti che riguardano le pratiche educative messe in atto nei vari contesti (interrogandosi sui modelli impliciti, i condizionamenti di genere, sul rapporto tra educazione e identità di genere) (*Ibidem*).

Come visto nel secondo capitolo (par. 2.4), l’analisi di Ulivieri rivela l’ “assenza”, il “vuoto” e il “silenzio” della pedagogia sui temi legati all’educazione femminile e al riposizionamento della donna quale “soggetto socio-culturale in ascesa” (*op. cit.*, pp. 1, 7, 42). Questo “blocco” della pedagogia è durato in Italia fino alla fine degli anni Settanta, dacché il testo di Belotti del 1973 aveva inaugurato il dibattito sui negativi condizionamenti subiti dalle bambine derivanti da un’assente cultura pedagogica di genere e prassi educative distorte, figlie della cultura patriarcale ed androcentrica.

Nel suo saggio Leonelli individua tre fasi che hanno caratterizzato l’evolversi della “pedagogia di genere” in Italia sin dalla sua prima comparsa. L’autrice individua la prima fase, che va dal 1970 al 1990, nel perseguimento del principio di uguaglianza: “uguaglianza di accesso, di esperienze, di diritti tra bambine e bambini” (*op. cit.*, p. 7). Questo periodo è caratterizzato da una fase di rinnovamento della scuola, di sperimentazioni pionieristiche nei contesti formativi, di cambiamenti legislativi e di aperture sociali verso una direzione di *uguaglianza* ma che presto però suscita contrariazione ed insoddisfazione. Agli occhi di alcune femministe l’ideale dell’uguaglianza rischia di diventare una “trappola” “un semplice

‘camuffamento’ del *maschile* che indichi come obiettivo il ‘diventare uguali’ agli uomini e non il trovare una via di espressione del *femminile*” (*Ibidem*).

Si apre perciò la seconda fase, che va dal 1990 al 2000 (e oltre), che è caratterizzata dagli studi sulla *differenza*. Sulla scia della Teoria della differenza sessuale, teorizzata da alcune esponenti del femminismo italiano negli anni Ottanta<sup>59</sup>, la pedagogia della differenza si pone in contrasto con la cultura “al maschile” che propone modelli di conoscenza falsamente “universali” e “neutri” e che attraverso il principio di uguaglianza “omologano” il femminile al maschile (*Ibidem*). In questa seconda fase: come indica Ulivieri

[s]i guarda [invece] a una scuola non esplicitamente egualitaria, ma di parte, che coltivi le qualità differenziali del femminile e guardi a una nuova cultura, costituita di ‘nuovi contenuti’, di nuovi ‘paradigmi del corpo, della relazione, dei fili sottili di comunicazione e affettività’ che prende dimensione proprio attraverso questa ‘sessuazione’ dell’educazione, questo processo che sembra portare alla luce la soggettività femminile.

(*op. cit.*, p. 52)

La “pedagogia della differenza” punta dunque ad una valorizzazione della femminilità ed al rilancio della figura femminile e materna “partendo da sé” ed incoraggiando insegnanti ed educatrici a “porsi come autorità femminili per le giovani generazioni” (Ulivieri, *op. cit.* [a], p. 52, Leonelli *op. cit.*, p. 8). Tuttavia, nota Leonelli, anche questa fase della pedagogia presenta alcuni tratti di criticità poiché “confina (di nuovo) le donne nel settore della cura educativa [...] e non permette a educatrici e insegnanti di ‘sganciarsi’ dal pensiero del *materno*” (Leonelli *op. cit.* p. 8). Portato all’estremo, difatti, il Pensiero della Differenza giunge a concezioni essenzialistiche assumendo il “materno come paradigma” della femminilità, con il rischio di “porre le questioni di genere nuovamente nel campo della biologia” (*Ibidem*).

Infine, la terza fase individuata da Leonelli nello sviluppo della “pedagogia di genere” va dal 2000 ad oggi ed è caratterizzata dalla nuova categoria analitica della “complessità” (*op. cit.*, p. 9). Il decennio dal 2000 al 2010, spiega l’autrice, è un momento di “transizione” in cui a livello sociale, e conseguentemente in ambito pedagogico, si affacciano, si “aggiungono” e si ‘stratificano’ diversità a diversità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali,

---

<sup>59</sup> Cfr. Cap. II, par. 2.5.

disabilità, ecc..” (*Ibidem*). Inoltre il processo di “complessificazione” in corso riguarda anche la stessa categoria del genere. Se in precedenza

la protagonista di elezione dei discorsi era una bambina/ ragazza/ donna occidentale, di buona o modesta estrazione sociale, che aveva bisogno di una coscientizzazione rispetto ai propri diritti (*prima* fase, quella sull'*uguaglianza*) e rispetto alla propria specificità (*seconda* fase, quella sulla *differenza*). Il decennio dal 2000 al 2010, invece, è stato caratterizzato dalla necessità di aprire lo sguardo, di pluralizzare e di riferirsi alle relazioni di genere, e non solo alle ‘questioni di donna’.

(*Ivi*, p. 9)

Durante questo decennio perciò la “pedagogia di genere” non rivendica più l’ideale di *uguaglianza*, che finiva per diventare omologazione, non afferma più solo il paradigma della *differenza*, che radicalizzava ed essenzializzava le specificità delle sole donne, ma la nuova parola d’ordine della Pedagogia diventa “complessificazione”, dove lo sguardo è rivolto alla “molteplicità” dei soggetti e alla “complessità” dei contesti in cui questi sono inseriti dando attenzione all’intreccio delle varie dimensioni.

Una volta fatte queste premesse ed esplicitati i presupposti teorici che hanno guidato la ricerca pedagogica nella sua indagine sul genere è possibile ora entrare nella specificità degli obiettivi, dei contenuti, delle metodologie e delle proposte dell’ “educazione di genere”.

Come si è visto nel precedente paragrafo verso la metà degli anni Settanta l’introduzione del concetto di “genere” come interpretazione socio-culturale delle differenze sessuali ha permesso alle studiosse femministe di comprovare le tesi per cui le disuguaglianze esistenti tra uomini e donne non fossero la conseguenza “naturale” dei loro corpi, bensì il prodotto di specifiche costruzioni sociali.

Negli stessi anni in Italia Elena Gianini Belotti dimostrava come le differenze tra bambini e bambine, ragazzi e ragazze e uomini e donne non potessero essere spiegate ricorrendo unicamente alla biologia, ma andassero ricercate nell’educazione informale e nella cultura scolastica, principali responsabili della trasmissione di modelli di genere stereotipati e negativi.

Le teorie socio-costruzioniste sul genere hanno poi ribadito le origini sociali, culturali e i meccanismi disciplinatori alla base delle categorie di genere, riconoscendo il carattere negoziatorio dei processi di acquisizione dell'identità di genere e negandone qualunque *status* ontologico e originario.

Le ricerche in psicologia hanno inoltre mostrato come “i bambini acquisiscono per gradi il concetto di genere, a dimostrazione che quest'aspetto dell'identità non è affatto una dotazione naturale” (Burr, *op. cit.*, p. 49). Come spiega Vivien Burr in *Psicologia delle Differenze di Genere* tra le teorie della socializzazione la teoria dell'apprendimento sociale è riconosciuta come la più influente per spiegare “l'acquisizione dei ruoli di genere attraverso i concetti di imitazione, di modellamento e di rinforzo vicario” (*Ivi*, p. 52). Secondo quest'approccio dall'osservazione dei comportamenti di genere espressi da altri e dalle “ricompense” e dall'approvazione che essi incontrano vi sarebbe una tendenza nei bambini e nelle bambine “ad imitare i modelli educativi e di potere che incontrano (in particolare genitori e insegnanti)” (*Ibidem*).

Dall'intersezione tra la pedagogia e gli Studi di Genere emergono tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta riflessioni sul nesso tra genere ed educazione, che esplorano i modelli educativi attuati sino ad allora, proponendo pratiche e metodologie educative alternative al fine di contrastare la riproduzione di modelli di genere stereotipati e le gerarchie di potere tra mondo maschile e femminile all'interno delle istituzioni scolastiche.

Come documentano Gamberi, Maio e Selmi nell'ambito delle ricerche psico-pedagogiche è stato difatti riconosciuto “il ruolo cruciale della dimensione del genere [quale] categoria fondante dell'identità dei soggetti che sottende trasversalmente ogni altro posizionamento sociale e identitario [...]” (*op. cit.*, p. 17).

Gli individui in fase di crescita e formazione acquisiscono infatti un graduale senso di sé e della propria identità di genere attraverso i *feedback* degli adulti significativi (aspettative, approvazione, rifiuto, sanzioni) e attraverso l'interiorizzazione dei modelli di comportamento e di relazione di genere osservati (Belotti, *op. cit.*, pp. 47-55, 92-98)<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> A riguardo si vedano anche Ulivieri (*op. cit.* [a], pp. 45-48, 189), Burr (*op. cit.*, pp. 49-53) e Gamberi [et. al.] (*op. cit.*, pp. 18-23).

Alla luce di ciò la scuola, in quanto principale agenzia formativa, si trova in una posizione di estrema responsabilità nei confronti dei percorsi formativi di ragazzi e ragazze in crescita ai quali è auspicabile e opportuno che offra modelli culturali ed identitari plurimi e libertari. Tuttavia, notano Gamberi e gli altri autori, essa “si propone illusoriamente come luogo di effettiva parità fra i generi ma in realtà non fornisce alcuno strumento interpretativo e di guida per elaborare la dimensione sessuata del soggetto come risorsa anziché limite o svantaggio” (*op. cit.*, p. 18).

Al contrario diverse posizioni mostrano come la scuola italiana sia ancora piuttosto indietro in materia di parità rispetto agli altri stati europei (Gamberi 2014: p. 14). Politiche significative per il raggiungimento dell’uguaglianza di genere risultano piuttosto carenti e laddove si presentano progetti, laboratori, percorsi di familiarizzazione con le questioni di genere avvengono spesso per iniziativa dei/le singoli/e insegnanti. Di contro, nelle realtà delle scuole italiane i modelli ed i contenuti di insegnamento tendono a trasmettere e riprodurre immagini, rappresentazioni e gerarchie di genere che affondano le radici nella tradizione della cultura occidentale, dove l’ordine di genere dominante è di tipo patriarcale.

Ampio è stato e continua ad essere il dibattito sui *curriculum* scolastici. Stando all’analisi di Burr “[r]icerche condotte sui materiali in uso nelle scuole, in particolare antologie e libri di testo, hanno dimostrato la diffusa presenza in essi di immagini stereotipiche delle donne e degli uomini” (*op. cit.*, p. 65)<sup>61</sup>. Non solo, problematica risulta anche la questione relativa all’“assenza delle donne” nella storia, in letteratura, in filosofia, nella scienza e nei vari contesti del sapere istituzionale (Sapegno *ivi*, pp. 10, 14). Nel piano di revisione dei curricula scolastici in un’ottica educativa di genere quest’assenza delle donne apre lo spazio ad un’altra questione che interroga sulle modalità di inserimento di una prospettiva di genere nei *curricula*. Stando alle considerazioni di Gamberi e degli altri autori, da un lato sembra opportuna l’introduzione di insegnamenti specifici che diano conto della storia delle donne, della loro emancipazione sociale, politica e culturale e che tematizzino espressamente l’evolversi dei rapporti tra i due generi. Dall’altro limitarsi unicamente a questo approccio rischia di essere riduttivo e banalizzante poiché induce a considerare la categoria del “genere” come qualcosa di puramente “aggiuntivo” e “descrittiv[o]” (*op. cit.*, pp. 23-24)<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Si vedano anche Ulivieri (*op. cit.*, p. 202), Medeleine (2002: pp. 83-84) e Gamberi *op. cit.* [c], p. 15).

<sup>62</sup> Cfr. anche Gamberi (*op. cit.* [c], pp. 9-10).

In questa prospettiva, l'educare *al* genere scivola pericolosamente [...] nell'educare *sul* genere e appiattisce la rilevanza del tema rendendolo una delle tante questioni che popolano la storia del sapere, sostanzialmente interscambiabile con altre, banalizzandola e de-potenziandola [...]

Il genere non può essere tematizzato solo in alcune materie perché rappresenta, invece, il presupposto epistemologico della produzione stessa del sapere, di qualunque sapere si tratti.

(Ivi, p. 24)

Il rifiuto di un approccio meramente contenutistico nell'ambito dell'*Educazione di Genere* è motivato dal rischio di intendere il genere unicamente come una "categoria analitica, che [tuttavia] costituisce una premessa indispensabile per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare" (*Ibidem*). Uno degli obiettivi primi dell'"educazione di genere" (ereditato dalle riflessioni e dagli approdi teorici del secondo femminismo degli anni Settanta) riguarda, difatti, la revisione del sapere, attraverso lo smascheramento della falsa "neutralità" ed "universalità" con cui il pensiero occidentale definisce se stesso, negando le differenze (*Ibidem*)<sup>63</sup>. In quest'ottica il sapere trasformativo cui mirano le pratiche educative attente alla dimensione di genere presuppone una revisione della modalità di acquisizione e di trasmissione dei saperi all'interno dell'istituzione scolastica e delle agenzie formative. A differenza della falsa neutralità del sapere e dei modi del conoscere, proclamate per secoli dalla cultura occidentale maschile, per quest'approccio educativo è fondamentale "educare alla non neutralità della conoscenza ed essere in grado di trasmettere il carattere sessuato, situato e parziale tanto dei processi quanto dei prodotti di conoscenza" (*Ivi*, p. 23)<sup>64</sup>. Il sapere trasformativo messo in campo dall'attuazione di pratiche educative di genere pone in questione il o, meglio, i soggetti di conoscenza scoprendoli nella loro non-neutralità imparziale ed universale, bensì nel loro esser situati, molteplici e parziali (*Ivi*, p. 24).

Nella pratica educativa questo significa, per esempio, tentare di insegnare le storie (degli uomini, delle donne, delle loro relazioni) e non solo la Storia così come ci è stata consegnata; [...] L'obiettivo ultimo non è quello di elaborare un contro-sapere e un sapere-alternativo, bensì quello di avviare un processo di de-costruzione [...]

(Ivi, p. 25)

---

<sup>63</sup> Cfr. Cap. II, par. 2.4.

<sup>64</sup> Cfr. Cap. II, par. 2.6 e Gamberi (*op. cit.* [c], pp. 10, 15).

Per Gamberi, Maio e Selmi educare ad un sapere trasformativo consente di sfidare i tradizionali stereotipi di genere sui campi della conoscenza e permette di offrire a ragazzi e ragazze conoscenze e strumenti che legittimino tutte le forme di conoscenza e di relazione, aprendo loro la possibilità di percorsi di studio alternativi rispetto a quelli tacitamente “prescritti” dalle classiche dicotomie e rappresentazioni di genere (*Ivi*, p. 25).

Dal volume *Educare al Genere* emerge, ad esempio, come la proposta educativa attenta alla dimensione del genere spazi al di là di un approccio meramente contenutistico e disciplinare, attribuendo la massima importanza al percorso di crescita personale e di formazione identitaria degli individui. Secondo gli autori l’approccio educativo al genere ha come scopi primari l’accompagnamento degli individui in fase di crescita, il sostenerli nel processo di scoperta e di sperimentazione di sé e del mondo e l’aiutarli ad orientarsi consapevolmente e criticamente all’interno dei paradigmi dominanti di genere (Gamberi [et. al.], *op. cit.*, pp. 20-22).

Nel fornire strumenti critici di osservazione e riflessione sui modelli normativi del maschile e del femminile l’“educazione di genere” mira a de-costruire l’ordine simbolico vigente incoraggiando ragazzi e ragazze ad intraprendere “nuove strade, nuovi orizzonti per i quali il proprio progetto di vita non sia stretto nella dimensione normativa della maschilità e della femminilità, ma diventi un’occasione di esplorazione e di sperimentazione di sé” (*Ivi*, p. 23). Nello spronare gli individui in fase di crescita a “trasgredire i modelli dominanti” “educazione di genere” si prefigge lo scopo di sostenere gli individui e di indirizzarli verso un percorso di autonomia e consapevolezza delle proprie opportunità future, spezzando quel nesso di falsa necessità che per secoli ha assegnato destini “preconfezionati” a uomini e donne in base al loro sesso (*Ibidem*).

L’educare al genere diventa quindi un accompagnamento e un aiuto a divenire donne e a divenire uomini, sfidando l’ordine simbolico per aprire dei varchi di ridefinizione all’interno di un paradigma dominante apparentemente cristallizzato e obsoleto [...]

L’educazione al genere risponde all’esigenza di stimolare gli studenti e le studentesse a elaborare competenze personali, a trovare strumenti critici ed ermeneutici validi per elaborare il proprio progetto di vita nel mondo che verrà, ma anche per formulare una nuova idea di mondo.

La scuola, e tutte le altre principali agenzie formative devono trovare questo spazio [educativo] per consentire a studenti e studentesse quello scarto che conduce all’autonomia, alla consapevolezza dell’unicità del proprio percorso passato e futuro [...]

Educare al genere, dunque, non per costruire il proprio destino, ma per esplorare i propri desideri e la propria vocazione [...]

(Ivi, pp. 22-23)

Come si è visto, dunque, il progetto pedagogico insito nell'“educazione di genere” persegue l'obiettivo di orientare e accompagnare ragazzi e ragazze nel processo di formazione della propria identità soggettiva in relazione alla componente di genere e suscitare in loro consapevolezza e giudizio critico sui modelli e le relazioni di genere sperimentati nel mondo esterno. Nei resoconti di Gamberi (2014) e degli autori di *Educare al Genere* emerge con chiarezza che limitarsi a revisionare i programmi didattici, inserendo insegnamenti specifici sulla storia delle donne e sui rapporti tra i due generi, utilizzare testi specifici che assumono una prospettiva di genere o adottare il genere come categoria analitica all'interno delle singole discipline non è sufficiente. L'aspetto disciplinare è senza dubbio imprescindibile seppure, concordano gli autori, non è sufficiente per innescare quel processo trasformativo di de-costruzione di modelli e stereotipi che gravano sui due generi (Gamberi [et. al.], *op. cit.*, pp. 23-24). Nel paragrafo precedente ha assunto ampia importanza l'aspetto relazionale del genere, visto come *performance* sociale che trova quotidianamente legittimazione e riconoscimento attraverso la reiterata attuazione di modelli relazionali e schemi comportamentali conformi all'ordine di genere della tradizione patriarcale. Trasposta nell'ambito educativo questa prospettiva chiama in causa la relazione che intercorre tra le giovani generazioni (che crescono ed imparano) e il mondo degli adulti (che insegnano). La deontologia scolastica, figlia anch'essa di una cultura orientata a valori e ideali maschili, ha per secoli sostenuto i principi di (falsa) “neutralità” ed “imparzialità”, prescrivendo agli insegnanti di porsi come soggetti neutri e di assumere un approccio imparziale con studenti e studentesse, evitando rigorosamente ogni “discriminazioni di sesso”. Questa metodologia didattica, in linea con i paradigmi della tradizione occidentale, presuppone la neutralità e l'universalità tanto del sapere quanto dei soggetti protagonisti nella relazione educativa (allievi/e e insegnanti). Tuttavia, in un'ottica educativa di genere non solo il sapere necessita di essere revisionato, portando alla luce come i processi di produzione, acquisizione e trasmissione delle conoscenze abbiano una connotazione di genere, ma è fondamentale

riconoscere il carattere sessuato della relazione tra chi insegna e chi impara e accettare che i/le docenti sono soggettività incarnate portatori/trici di storie, di biografie, di vissuti segnati dalle differenze del genere [...]

All'interno della pratica educativa quello dell'insegnante è, secondo gli autori, un ruolo estremamente cruciale nel processo di elaborazione ed acquisizione dei modelli di genere da parte di studenti e studentesse. Nel "cancellare il proprio genere", ponendosi come "modello di un apprendimento a-sessuato", l'insegnante contribuisce a consolidare l'idea della falsa neutralità, eludendo il fatto che esistano differenze tra maschi e femmine, biologiche o culturali che siano. Ignorandole e sottraendosi alla possibilità di un'analisi critica di atteggiamenti, modelli relazionali, tendenze, pregiudizi e aspettative differenti tra ragazzi e ragazze l'insegnante rischia di far passare" messaggi educativi distorti che rispecchiano valori e idee stereotipate riguardo al genere" (*Ivi*, p. 26). L'approccio proposto da una pratica educativa attenta al genere chiama gli/le insegnanti alla ricerca di uno "spazio interiore", all'"autoriflessione" sui propri atteggiamenti, valori e pregiudizi legati alle identità di genere (Gamberi *op cit.* [c], p. 16). Essa chiede ai/le docenti di ridefinire il proprio ruolo e la propria presenza, mettendosi in gioco in prima persona e dando legittimità e visibilità pubblica alla dimensione di genere propria e dei componenti della classe. Seguendo la prospettiva assunta in *Educare al Genere* "se è il/la docente stesso/a a mettersi in questione, i problemi dell'identità non potranno che essere percepiti come rilevanti e quindi degni di essere affrontati e di divenire oggetto di riflessione e di confronto con gli altri e le altre" (*op. cit.*, p. 26). Anche Gamberi è concorde sul fatto che per avviare un'azione di reale trasformazione all'interno della classe in un'ottica di genere è necessario

ripensare il ruolo del/la docente. È fondamentale che gli/le stessi/e professionisti/e dell'educazione diano voce alla dimensione sessuata per poter assumere un ruolo trasformativo nella scuola e per riconoscere all'interno del gruppo classe le dinamiche di genere [...]

(*op. cit.* [c], p. 21)

Questo tipo di attitudine educativa mira dunque ad innescare processi consapevoli nei soggetti dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso la riflessione critica sui modelli dominanti di genere. In quest'ottica è opportuno che siano gli/le insegnanti stessi/e a "problematizzare" il genere come categoria identitaria e costruzione sociale che segna, guida, apre o limita percorsi di vita, attraverso processi di riflessione, de-costruzione e valorizzazione delle identità e delle differenze di genere.

Educazione *al* genere pertanto e non *sul* genere. Un sapere che è anche un saper fare ed un saper essere. Una pratica educativa che contempla categorie analitiche, esperienziali ed identitarie. All'interno di un contesto formativo come la scuola essa si articola su diversi livelli componendosi di contenuti disciplinari, momenti di (auto)osservazione e riflessione critica e di lavoro consapevole dell/a docente sui propri modelli di genere e sul carattere sessuato della relazione educativa docente-discente.

### **3.3 IL CASO STUDIO: *FOUCS GROUP* SU MODELLI E METODOLOGIE DI GENERE NELLA SCUOLA SECONDARIA ITALIANA**

Questa seconda parte del capitolo ha come oggetto l'analisi dell'esperienza concreta di quattro studentesse al fine di comprendere, in modo puramente rappresentativo, quali siano i modelli di genere dominanti nelle istituzioni scolastiche italiane, quali percorsi *gender oriented* condotti dai/le docenti all'interno dei programmi di studio delle scuole frequentate dalle ragazze e di interrogarne la possibile efficacia.

Si è scelto di prediligere il *focus group* come metodologia d'indagine poiché, in un tempo relativamente breve, esso offre la possibilità di ricavare una vasta gamma di informazioni di tipo qualitativo, sottolineando i motivi alla base di comportamenti, atteggiamenti, credenze e motivazioni dei componenti del gruppo in relazione agli argomenti affrontati.

Diversamente dall'intervista faccia a faccia, durante il *focus group* le informazioni scaturiscono difatti dalla dinamica della discussione di gruppo dove, attraverso il confronto, la similarità delle esperienze e le divergenze dei vari punti di vista, può emergere cosa provano e cosa pensano davvero gli intervistati, e perché la pensano così, ed è possibile approfondire ulteriormente i temi affrontati.

Chi scrive ha rivestito il ruolo di "moderatrice", con il compito di introdurre gli argomenti principali del dibattito, guidare l'intervista al fine di ottenere le informazioni rilevanti ai fini del presente lavoro, stimolare il gruppo ad una discussione produttiva e vivace sull'argomento in questione, mantenere il gruppo "focalizzato", impedendo che la discussione si discostasse dalle tematiche oggetto della ricerca e concludere l'incontro

riassumendo i punti-chiave affrontati e le posizioni assunte dalle componenti del gruppo di discussione, accertandomi che non vi fossero ulteriori feed-back o osservazioni in merito.

Le partecipanti al *focus group* sono quattro studentesse al primo anno della Scuola di Lingue, Letterature, Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, che per motivi di riservatezza e anonimato chiamerò studentessa1, studentessa2, studentessa3 e studentessa4.

Dopo essermi presentata come studentessa al secondo anno del progetto GEMMA *Master's Degree in Women's and Gender Studies*, con una precedente laurea triennale in Filosofia, ho esposto brevemente l'interesse della mia ricerca, nonché oggetto del presente lavoro di Tesi, ossia indagare il ruolo e la responsabilità delle istituzioni educative nella legittimazione, trasmissione e riproduzione di modelli di genere stereotipati e comprenderne il potenziale trasformativo in un percorso di de-costruzione dei modelli dominanti e di apertura a forme alternative e non-normative di identità di genere. Successivamente ho chiarito i motivi per cui ho scelto di includere un *focus group* all'interno del mio piano di lavoro al fine di comprendere se le ragazze avessero un qualche tipo di *background* sulle questioni di genere e quali fossero le loro idee personali sulla differenze di genere, sull'esistenza di ruoli socialmente stabiliti in società in base alla propria appartenenza di genere.

In seguito ho introdotto i due livelli su cui si sarebbero sviluppati gli argomenti di discussione. Da un lato era mio interesse indagare quali fossero i modelli di genere dominanti esperiti tanto in società quanto nelle scuole frequentate attraverso la relazione con i/le docenti e i/le compagni/e e quali le concezioni sul genere veicolate dai programmi didattici e dai testi scolastici adottati. Dall'altro era invece rilevante indagare quali e se vi fossero stati momenti educativi espliciti durante il percorso scolastico in cui vi fossero riferimenti diretti alle differenze di genere, alla storia del femminismo, al percorso di emancipazione politica, sociale e culturale delle donne nelle società occidentali, all'esistenza di stereotipi e ruoli di genere socialmente stabiliti... Ho così chiarito che questi sarebbero stati i principali temi di discussione sui quali era richiesto che le ragazze si confrontassero, esprimessero le loro opinioni, i loro punti di vista riportando, dove opportuno, esempi riguardanti la loro esperienza scolastica e formativa.

Dopo questa breve introduzione, ho invitato le componenti del gruppo a presentarsi indicando il loro attuale indirizzo di studio, il tipo di scuole superiori frequentate e il grado di familiarità con le questioni relative al genere.

Le ragazze intervistate hanno tra i 19 e i 20 anni e sono tutte iscritte al primo anno di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bologna.

- **Studentessa1** ha frequentato il Liceo Scientifico e risulta piuttosto aggiornata sulle tematiche di genere alle quali si è avvicinata prevalentemente per interesse personale. Ha inoltre partecipato attivamente a gruppi e collettivi protagonisti di iniziative e incontri incentrati sul tema della violenza sulle donne e su tematiche riguardanti la condizione sfavorevole della donna nelle società occidentali, e non solo.

- **Studentessa2** ha frequentato il Liceo Linguistico e afferma di essere informata sulle tematiche di genere prevalentemente per interesse personale, seppure anche a scuola ha avuto modo di imbattersi in dibattiti sulle questioni di genere all'interno di percorsi teatrali coordinati e organizzati da qualcuno dei docenti e, sporadicamente, in qualcuno degli insegnamenti disciplinari.

- **Studentessa3** ha frequentato anche lei il Liceo Scientifico e nel corso delle Assemblee d'Istituto in ambito scolastico ha gestito gruppi di sensibilizzazione ed informazione relativamente alle tematiche di genere attivi in particolar modo contro la violenza sulle donne e attenti alla concezione della figura femminile nell'attualità dei paesi occidentali. Si è avvicinata a queste tematiche per interesse personale ma anche in virtù dei dibattiti introdotti da alcuni dei suoi docenti durante il percorso scolastico.

- **Studentessa4** ha frequentato il Liceo Linguistico e le conoscenze acquisite sulle questioni di genere sono principalmente frutto di interesse e ricerche personali, più che di percorsi o approfondimenti mirati all'interno del percorso di studi scolastico.

- Il primo argomento di riflessione durante il *focus group*, sul quale è stato chiesto alle ragazze di esprimersi, ha riguardato la concezione dell'uomo e della donna in società, la presenza o meno di stereotipi, di condizionamenti e di ruoli di genere e l'origine biologica o socio-culturale delle differenze.

Nell'espone le sue considerazioni su questi argomenti **Studentessa1** sottolinea ripetutamente la “**complessità**” della situazione attuale. Ritiene che ognuno dovrebbe “**essere libero di fare quello che vuole col proprio corpo e potersi presentare in qualsiasi modo lui o lei voglia,**

senza dover essere sottomesso a stereotipi o condizionamenti della società che impongono che l'uomo faccia determinate cose, pensi in un determinato modo, oppure debba fare o non debba fare determinate cose e invece la donna le debba fare". Afferma che sì, senz'altro vi è stato un cambiamento ma che **"ora siamo in un periodo particolare in cui sono decaduti un po' i ruoli che erano quelli della società patriarcale, quindi l'uomo adesso non è più l'unico che lavora, poi però la donna continua a tenere i bambini, continua ad occuparsi della casa, mentre invece l'uomo può ancora non farlo. Adesso poi vanno molto di moda i programmi di cucina dove ci sono uomini cuochi famosi [e il messaggio che mandano è che] la donna non può fare quello che può fare l'uomo ma l'uomo può fare adesso quello che può fare anche la donna, però meglio. Perché non ci sono ora donne di rilevanza anche in quello che secondo la società è ciò in cui la donna riesce meglio, nel suo ruolo. E anche qui, c'è una profonda ipocrisia dietro, un po' indicativa."**

**Studentessa2** riflette su ruoli e stereotipi di genere partendo dalla propria esperienza personale di figlia cresciuta dalla sola madre nella realtà del comune molto piccolo, che lei stessa definisce **"una realtà chiusa dove i ruoli sono sempre i soliti"**. La sua esperienza di esser stata cresciuta da una mamma single e di essere state entrambe oggetto di giudizi e critiche da parte della gente del suo posto l'ha fatta spesso riflettere sulla presenza delle pressioni e dei condizionamenti sociali. Nonostante riconosca che una madre che cresce da sola la figlia sia vista come **"diversa"**, nota anche che **"la figura di una mamma single è comunque sempre vista meglio rispetto ad un padre single, perché se fai la madre single fai comunque il tuo dovere di mandare avanti la famiglia e prenderti cura dei figli"**. Tuttavia ammette anche che **"se è una madre single che lavora è vista male perché [la gente pensa che] magari non tiene d'occhio i bambini come dovrebbe... Mentre i padri single sono visti più coraggiosi perché loro si prendono addirittura il ruolo di madre. Invece le madri che prendono il ruolo di padre...un po' meno"**

Relativamente alla presenza di stereotipi in società ammette che **"sì i processi di cambiamento sono avviati, ma ci vorrà ancora un po' secondo me. Ora è diverso rispetto agli standard fissi che c'erano prima, però credo che a volte si abbiano delle concezioni di adesso che forse sono troppo ottimistiche rispetto a quello che avviene"**

**nella realtà. Perché sì, ok, tutto va cambiando però rimane sempre la pulce nell'orecchio degli stereotipi**

**Studentessa3** riflette sulla presenza di stereotipi partendo da un confronto tra le dinamiche familiari vissute a Bologna, dov'è nata e cresciuta con la sua famiglia e le rigide gerarchie di genere osservate nel paesino di 5000 abitanti in Calabria di cui è originaria la madre.

Riporta un episodio raccontatole in famiglia risalente al 1991 quando i suoi genitori erano ancora fidanzati. Dopo un pranzo in famiglia nella casa originaria della madre, in Calabria appunto, finito il pranzo il padre bolognese si alza per sparecchiare e la madre, racconta, **“lo ha preso da parte e gli ha detto ‘tu stai seduto, perché qui funziona così’ ”**. **Studentessa3** esprime la sua incredulità rispetto all'episodio raccontatole e commenta: **“ma com'è possibile che un uomo viene rimandato a sedere perché si alza per sparecchiare? È assurdo”**. Continua il suo racconto osservando che in seguito alle svariate visite fatte ai parenti del Sud le è ormai chiaro che **“giù in Calabria le madri hanno il compito di cucinare e poi sparecchiare e pulire la cucina. Gli uomini stanno seduti e io, nonostante abbia 20 anni, vengo ancora vista come la bambina che è legittimata a non far niente. Quando io sarò madre di famiglia dovrò fare quello che adesso sta facendo mia madre. Mentre a casa mia [a Bologna] funziona che mia mamma cucina (dato che io torno tardi dall'università) e dopo cena io e mio padre sistemiamo insieme la cucina... Che mi sembra una cosa anche scontata.. Mentre giù è totalmente diverso... È pazzesco”**

Piuttosto sbigottita e contrariata **Studentessa3** sottolinea la **“differenza di mentalità”** per cui al Sud le gerarchie ed i ruoli di genere sono ancora rigidi e fortemente radicati nella tradizione patriarcale, dove l'ambito domestico è totalmente affidato alla donna. Diversamente, essendo cresciuta in una città del Nord Italia, dove i processi di **“modernizzazione”** e di **“emancipazione sociale”** delle donne dal ruolo prettamente casalingo sono stati più presenti significativi, **Studentessa3** da quasi per **“scontato”** che figli e marito diano una mano nelle faccende domestiche (che comunque rimangono prevalentemente a carico della moglie/madre).

**Studentessa4** riporta una dinamica familiare simile a quella precedente. Quando d'estate le capita di andare a Napoli per trovare la famiglia d'origine del padre, racconta: **“anche a me capita questa cosa, di vedere mia zia sempre relegata alla cucina o all'ambito**

**prettamente casalingo e così anche nella maggior parte dei contesti familiari che vedo a casa dei parenti**". Successivamente riporta le informazioni ascoltate in passato in un programma televisivo in cui ad essere incriminato era lo **"scarsissimo investimento da parte delle grandi squadre di calcio italiane nelle squadre femminili"** a differenza di altri Paesi esteri (Francia, Finlandia, Danimarca), dove l'investimento nelle attività calcistiche femminili sembra essere ampiamente quotato. **Studentessa4** nota che **"invece in Italia... non c'è la mentalità che la donna possa fare qualsiasi cosa al pari dell'uomo. Certo ovviamente sono stati fatti dei passi avanti per cui la figura femminile si è molto riscattata rispetto all'Ottocento, in cui la donna che andava in bicicletta era già una grande cosa...però... c'è ancora strada da fare"**.

Dalle riflessioni e dalle esperienze riportate dalle studentesse in merito alla presenza di stereotipi di genere nella società italiana appare chiaro che tutte e quattro sono consapevoli dei cambiamenti avviatisi negli ultimi quarant'anni, che hanno portato a riconsiderare ed ampliare gli ambiti di azione considerati unicamente femminili. Tutte riconoscono le conquiste raggiunte dalle donne, ammettono che il loro ruolo all'interno della società non è più solo ed esclusivamente quello di moglie e madre, perché è stata aperta per loro anche la possibilità di lavorare fuori dalle mura domestiche e di affermarsi come individui prima ancora che come donne e/o mogli/madri. Eppure, nonostante i cambiamenti e la maggiore autonomia della figura femminile nel contesto sociale, familiare, politico e culturale tutte e quattro le studentesse concordano pienamente sul permanere degli stereotipi di genere tradizionali specialmente in relazione alla donna, vista ancora principalmente nel ruolo di moglie e madre. In particolare due delle studentesse notano come, da un confronto tra Nord e Sud Italia, in Meridione siano ancora profondamente radicati nella mentalità degli individui, indistintamente uomini e donne, gerarchie e ruoli sociali tipicamente patriarcali in cui la donna "governa" la casa quanto a faccende domestiche e l'uomo lavora, intrattiene relazioni sociali, partecipa alla vita pubblica.

Per qualcuna delle studentesse è emerso che quello attuale è un momento "critico", "complesso" in cui i cambiamenti stanno avvenendo sì ad un livello concreto, sociale ma che altrettante sono le resistenze che si oppongono sul fronte simbolico e culturale, generando contraddizioni. Qualcuna considera quello di chi intravede la strada del cambiamento come un "atteggiamento troppo ottimistico" laddove malgrado i cambiamenti e le conquiste sociali

delle donne gli stereotipi di genere sono ancora profondamente dominanti nella mentalità della popolazione italiana.

Interessanti sono inoltre le riflessioni emerse subito dopo il dibattito appena affrontato sul permanere o sul superamento degli stereotipi tradizionali di genere e sulle loro caratteristiche. In particolare in risposta all'ultima delle osservazioni di **Studentessa4** che aveva affermato **“ovviamente sono stati fatti dei passi avanti per cui la figura femminile si è molto riscattata rispetto all'Ottocento...”** Studentessa1 si mostra contrariata e replica: **“io penso che sì le donne hanno raggiunto molti diritti. Però secondo me ora come ora la figura della donna non è migliore di quella che era molto tempo fa.. è solo cambiata. Dall'angelo del focolare siamo diventate le prostitute, il pezzo di carne che se ci sta o non ci sta non è un problema, la bambola gonfiabile che è senza cervello che è solo lì per dare piacere all'uomo. Dall'idea di liberazione (sessuale) siamo passati ad una costrizione ancora peggiore perché da un lato la donna deve essere l'angelo del focolare, deve essere buona con i bambini, deve saper cucinare e tener pulita la casa, dall'altra però deve vestirsi in un certo modo, deve essere provocante, deve sempre essere seducente e vivere solo per soddisfare l'uomo. Quindi secondo me ora c'è ancora più pressione sulla figura femminile rispetto a tempo fa. Si vede solo anche dal lato fisico il numero di ragazze che adesso soffrono di problemi alimentari o di disturbi legati all'autostima è aumentato in maniera indicibile. Adesso anche nella popolazione maschile cominciano ad esserci [queste problematiche]. Questo proprio perché secondo me non c'è un rapporto sano con le figure di genere, sia dell'uomo che della donna. Basta guardare i programmi su Mediaset o MTV dove propongono modelli di donne eteree, perfette che non parlano e non fanno niente”**.

All'emergere di queste considerazioni le altre tre studentesse si trovano tutte d'accordo, riconoscendo come nell'epoca attuale gli stereotipi associati alla figura femminile non siano affatto scomparsi, tutt'altro. A quelli tradizionali della donna associati alla sfera domestica, di madre e moglie se ne sono infatti aggiunti altri, di natura diversa e legati alla sfera estetica, a quella della sessualità, dell'erotismo e del soddisfacimento del desiderio maschile. Se da un lato la donna è vista principalmente come moglie e madre, pudica e riservata e “angelo del focolare” che propone la tradizione, dall'altro lato l'emancipazione femminile avviata negli anni Settanta ha anche espresso il desiderio delle donne di una liberazione sessuale. E se in

un primo momento la richiesta di liberalizzare la sessualità femminile aveva a che fare con il corpo in relazione soprattutto alla maternità, alla procreazione e ad una sessualità vissuta sin troppo sotto le direttive maschili, ora la donna ha ribaltato la situazione (o almeno così crede). Esser diventate l'oggetto del desiderio e della contemplazione maschile ha dato l'illusione a molte donne di aver acquisito potere ed autonomia ed esser conseguentemente diventate soggetti a tutti gli effetti. Contrariamente a ciò sono moltissime le altre donne che rifiutano quest'immagine di donna come puro oggetto sessuale, pronta a compiacere e soddisfare le richieste dell'uomo, sentendosi svilite, mortificate, non-rappresentate. A diffondere questa immagine estremamente sessualizzata della donna sono complici la televisione, in cui moltissimi dei programmi televisivi, degli spot pubblicitari, dei video musicali ecc... propongono l'immagine di una donna "valletta", "soubrette" o "showgirl" che sia, sorridente e accattivante, ma silente, con l'unico scopo di catturare lo sguardo maschile e mantenere alto e "sintonizzato" l'*audience* dall'altra parte dello schermo a casa. Queste donne restituiscono un'immagine contraffatta della donna proponendosi come modelli (distorti) di femminilità. Il messaggio che passa ed arriva diretto alla parte non-razionale di chi guarda è che una donna per avere successo nella vita è sufficiente che sia avvenente e seducente; non contano i contenuti dei suoi discorsi o la profondità dei suoi ragionamenti ma la perfezione delle sue forme e l'attrattiva del suo charme. In quest'immaginario contraffatto lei si fa preda e lui cacciatore. Lui mente pensante, fautore del proprio destino, lei corpo sessualizzato, oggetto dei desideri (di lui).

I problemi legati all'autostima e i disturbi del comportamento alimentare che **Sudentessa1** menziona, per quanto sicuramente scaturenti anche da cause psicologiche e familiari, attingono molto probabilmente da questi modelli ossessionanti di perfezione fisica, di magrezza, e di una totale attenzione al corpo.

Inoltre se anche nella popolazione maschile si manifestano atteggiamenti di insicurezza o al contrario di fanatismo e ossessione del corpo e della loro immagine di "veri" uomini è lecito pensare, insieme con **Studentessa1**, che alla base vi sia l'assenza di un rapporto sano con le figure di genere.

Questa distorsione e contraffazione che riguarda i modelli e gli stereotipi di genere che vigono in società, siano essi derivanti dalla tradizione o che attingano dalle nuove forme mediatiche di estetizzazione e sessualizzazione dei corpi è ciò che le pratiche educative di genere, di cui si è parlato all'inizio del capitolo, tentano di decostruire. Solo attraverso

l'osservazione e la riflessione critica su quelli che sono gli le immagini distorte, gli atteggiamenti, i compiti, i ruoli e le prerogative attese da uomini e donne è possibile prendere consapevolezza della natura sociale e culturale dei due generi e, conseguentemente, della possibilità di una loro trasformazione. L'ambito educativo, essendo il luogo fisico e simbolico in cui si formano e trasmettono valori, si sviluppa il senso critico, si sperimentano modelli identitari e di relazione, ci si crea un'opinione di sé e del mondo circostante, sembra essere il contesto più idoneo, e al contempo efficace, ad accogliere e promuovere una prospettiva critica sulle realtà di genere, stimolare le nuove generazioni ad aprirsi a forme nuove e non stereotipate di genere.

- Il secondo tema discusso all'interno del *focus group* ha riguardato l'idea che la scuola rivesta un ruolo importante nel veicolare e riprodurre i ruoli e gli stereotipi che vigono in società. Alle componenti del gruppo è stato chiesto di esprimere la propria opinione a riguardo e di fare riferimento ad eventuali esperienze formative e/o disciplinari nel loro percorso scolastico che abbiano affrontato tematiche relative alle questioni di genere.

**Studentessa1** inizia ad argomentare sostenendo sin da subito che per lei **“la scuola è un microcosmo della società, quindi le influenze sono un po' le stesse”**. Racconta di aver avuto **“solo professoressa donne, per tutte le materie”** e nel corso di tutti e cinque gli anni. **“Essendo una scuola ad indirizzo scientifico, convenzionalmente per uomini, il fatto che io abbia avuto delle bravissime professoressa”** sostiene **“penso sia un fatto positivo”**.

Ricorda in particolare la sua Prof.ssa di Italiano di cui dice: **“una donna che io rispetto e ammiro moltissimo anche perché continuo ad avere rapporti con lei e lei è quella che ha anche un po' indirizzato, non tutti, però almeno me verso l'autoformazione, la ricerca di sé. Lei ci ha passato veramente un sacco di cose. Poi per chi voleva ascoltare, perché penso che anche se un professore ci mette tutto l'impegno ma non c'è recettività da**

parte degli studenti può fare ben poco. Quelli che ascoltavano veramente quello che diceva la Prof.ssa erano veramente pochi”

**Studentessa2** afferma “anche io ho avuto prevalentemente professoresse donne, solo un paio d’insegnanti maschi nel corso di 5 anni. Come figure di rilievo nella letteratura non abbiamo fatto niente. Soltanto in Inglese abbiamo fatto la Woolf e per interesse personale della Prof.ssa abbiamo fatto una poetessa un po’ meno conosciuta.... Basta. Tedesco niente. La Prof.ssa di spagnolo aiutava la comunicazione e il confronto diretto.. che comunque finivano un po’ lì. Perché poi finita la discussione nella classe basta, si pensava alla materia successiva... e ciao. L’unico che ha un po’ insistito su quest’argomento è il Prof. di Italiano, che abbiamo avuto solo in quinta e che però ha affrontato questi temi più che altro perché gestiva anche il corso di teatro e lì siamo entrati più in argomento, ma in ambito scolastico poco. Anche con la Prof.ssa di Inglese abbiamo guardato un film e da lì è nata un po’ la discussione... Una volta che arrivavamo lì, [a discutere dei temi rilevanti sul genere], poi basta finiva la lezione e non se ne parlava più.. Anche perché non credo che dalla maggior parte della classe ci fosse proprio l’interesse. [Quelle fatte in classe] non erano molto approfondite come cose.

Per esempio su di me ha avuto molto più effetto la parte che abbiamo affrontato a teatro perché comunque l’abbiamo fatta un anno intero ci abbiamo lavorato, c’è tutto un percorso...Due volte alla settimana lì, fisso, [decisamente più coinvolgente e stimolante] che non guardare un film, anche diviso in due lezioni magari perché era troppo lungo per guardarlo in una. Parlarne per due lezioni e poi lasciarlo lì. Anche a lezione, parlando della Woolf, la ripeti all’interrogazione e basta finisce lì. Non c’è quella cosa ‘tu cosa ne pensi, tu come la vedi’, non c’è. È più qualcosa che ti viene data senza che ti stimoli...”

**Studentessa3** afferma che anche lei ha avuto prevalentemente professoresse donne e continua: “nel mio caso è stata quella d’Inglese [ad introdurre certi aspetti delle questioni di genere]. Con lei abbiamo affrontato tantissime autrici donne. Io personalmente ho presentato alla classe *Tess of the d’Urbervilles* di Thomas Hardy, testo

**che rivoluziona la figura femminile secondo me... E comunque in relazione allo studio di genere io ho una posizione che è facilmente criticabile, nel senso tante tante volte, nel corso del liceo, ho visto fare minuti di silenzio per la giornata della memoria, per questo o per quell'altro motivo. Il 25 novembre passa inosservato. E secondo me quella della violenza sulle donne è uno sterminio continuo, e la cosa viene passata sotto silenzio. É una cosa che io non sopporto. Tante volte l'ho detto e tante volte mi son sentita dire 'tu sei una femminista' in senso dispregiativo..."**

**Studentessa4** ha invece avuto sia professori uomini che donne. Racconta che **"la tematica di genere e il focus sulla figura femminile non è stato affrontato in maniera proprio consapevole, però certo ci sono stati degli spunti. Per esempio la mia Prof.ssa di Italiano ci ha fatto fare per un trimestre, di un anno solo poi, un approfondimento guardando qualche film e con qualche discussione su degli articoli di giornale sulle violenze sulle donne in Serbia [a cui ha fatto seguito] un confronto in classe sulla condizione della donna come vittima di soprusi, soffocata dalla presenza maschile, sia all'interno della famiglia che all'interno delle istituzioni che non la tutelano abbastanza.. E qualche altro discorso con il Prof. di matematica perché è un uomo particolarmente attivo all'interno della società.. altrimenti è sempre stato accantonato.**

Dalle testimonianze e dalle riflessioni delle componenti del gruppo risulta che le questioni relative alla storia delle donne, alla presenza di stereotipi, di gerarchie e di discriminazioni di genere sono tematiche che solo saltuariamente e per precisa volontà di qualche insegnante volenteroso/a ed informato/a divengono argomento di dibattito all'interno delle aule scolastiche o oggetto di insegnamento/riflessione in ambito disciplinare. Nei resoconti di tutte e quattro le ragazze è inoltre emerso che laddove all'interno della classe vi siano stati momenti di confronto a seguito della visione di film, documentari o della lettura di quotidiani proposti da qualche docente, la frammentarietà e la genericità con cui le tematiche di genere sono state dibattute hanno il più delle volte impedito che le considerazioni fatte e le informazioni acquisite divenissero successivamente oggetto di riflessione personale o

confronto tra pari. Il commento di **Studentessa2** che ribadisce che **“poi finita la discussione nella classe basta, [l’argomento] rimaneva lì e si pensava alla materia successiva... e ciao”** riflette chiaramente la situazione per cui la scuola italiana è prevalentemente carente di percorsi strutturati rispetto alle questioni di genere che permettano di affrontare queste tematiche in modo continuativo, coerente e all’interno delle diverse discipline. Quando **Studentessa2**, che ha avuto modo di familiarizzare con le tematiche di genere all’interno di un percorso teatrale guidato dal suo Professore d’Italiano, afferma **“su di me ha avuto molto più effetto la parte che abbiamo affrontato a teatro perché comunque l’abbiamo fatta un anno intero ci abbiamo lavorato, c’è tutto un percorso...”** riconosce pienamente in prima persona la capacità che un percorso continuativo e strutturato ha nello stimolare l’interesse ed il coinvolgimento attivo di dei giovani che apprendono.

Ancora importante la riflessione di **Studentessa2** sulla mancata importanza riconosciuta, *in primis* dai docenti, ad occasioni di commemorazione che vedono le donne vittime di discriminazione e violenza dovuta al loro essere donne. Significativo anche il **“tono dispregiativo”** con cui i compagni le si rivolgono definendola **“femminista”** se fa presente che la violenza sulle donne, che lei descrive come uno **“sterminio continuo”**, **“passa sotto silenzio”**. L’assenza di un momento di confronto e di discussione sul tema della violenza di genere e sulle donne mostra quanto estranee siano le problematiche di genere al contesto scolastico e formativo. Non è solo parlando esplicitamente della storia delle donne in un contesto disciplinare che si fa cultura di genere. L’implicito, il non detto, ciò che viene omesso riguardo alla storia delle donne e alle discriminazioni di genere manda talvolta messaggi più profondi, di mancanza di importanza, di indifferenza. Questo era anche un pò il senso di quanto detto nel paragrafo precedente riguardo alle prassi educative attente alla dimensione del maschile e del femminile. È importante che nell’assumere questa prospettiva si faccia non solo educazione *sul* genere, a livello contenutistico e disciplinare, ma soprattutto *al* genere, ossia a riconoscere le dinamiche in cui il genere è dato per scontato, dove i pregiudizi sul genere figurano prima degli individui, dove gli stereotipi agiscono sui comportamenti, dove le discriminazioni passano inosservate.

È infine interessante notare che quasi tutte le componenti del gruppo di discussione abbiano avuto esperienze scolastiche segnate prevalentemente da insegnanti donne. Ciò in parte conferma la presenza dello stereotipo che vede nell’insegnamento la continuazione **“naturale”** del ruolo di cura e accompagnamento alla crescita della donna. In particolare **Studentessa1**

riflette sull'importanza assunta dalla sua Prof.ssa di Italiano nel suo percorso scolastico e formativo.

Riferendosi all'insegnante Studentessa1 afferma **“una donna che io rispetto e ammiro moltissimo anche perché ora continuo ad avere rapporti con lei e lei è quella che ha anche un po' indirizzato, non tutti, però almeno me verso l'autoformazione, la ricerca di sé”**. Questa osservazione rimanda all'idea sviluppata nel precedente paragrafo sul “mettersi in gioco” dell'insegnante, partendo da sé, dalla propria esperienza e dando importanza alla relazione.

- Il terzo ed ultimo punto affrontato nel *focus group* interpella l'opinione del gruppo su quanto un percorso continuativo nell'ambito scolastico, attraverso programmi alternativi strutturati e pensati *ad hoc*, possa avere un ruolo trasformativo e avviare un processo di cambiamento nella de-costruzione dei tradizionali e stereotipati modelli di genere e nello stimolare i/le giovani in crescita ad esplorare e sperimentare strade alternative.

**Studentessa1** appare piuttosto scettica sull'efficacia che l'Educazione di Genere possa rivestire nella destabilizzazione dei modelli di genere dominanti e sostiene: **“Io non credo che servirebbe. Ho una visione molto pessimistica [a riguardo]... A uno puoi dargli anche l'insegnamento migliore che uno possa immaginare, provare a sensibilizzarlo... ma si tratta di pregiudizi... se non vuole capire non capirà mai. Se uno è stato educato a vedere la donne come madri o bambole o prostitute è difficile che cambi idea”**

**Studentessa2** ritiene che sia **“inutile inserire un cambiamento singolo anche rivoluzionario in una società che comunque va sempre dritta per la sua strada. Ponendo l'esempio dell'introduzione del matrimonio delle coppie gay afferma “ora, in Italia, non**

**cambia niente. Non cambia niente della concezione che la gente ha. Anzi, è più probabile che dicano ‘guarda che casino hanno fatto, diamogli il contentino’. É come dire [...] gliel’abbiamo dato, il matrimonio è diverso perché loro continuano ad essere visti come diversi””**

**Studentessa3** sostiene di pensarla esattamente come **Studentessa1**, senza aggiungere sostanzialmente altro a quanto già detto precedentemente dalla sua collega.

**Studentessa4** É l’unica che prende positivamente in considerazione lo strumento educativo ed il suo potere trasformativo. **L’educazione, afferma, “ha un potere enorme, per come la vedo io, ha un ruolo molto pesante perché è quella che influisce nella formazione dell’individuo, ragazzo o ragazza che sia. Nell’immaginario comune penso la scuola sia vista come un punto di riferimento, deviata o manipolata che sia, e nonostante abbiamo molti spunti tra cui internet ecc.. la scuola è pur sempre un punto di riferimento primario. La scuola è vero da sola può fare poco, però ha valore trasformativo. Il mio Prof. di matematica diceva che a lui piace insegnare alle superiori perché “stare a contatto con gli adolescenti nell’età di cambiamento gli serviva come ‘termostato della temperatura del clima sociale, un vero riscontro di quella che è la società che sta cambiando delle nuove generazioni e che se bisogna portare qualche cambiamento nella società bisogna cominciare da lì’. Magari nelle superiori è un po’ tardi. Prima, iniziare un po’ prima.. penso che non sia un’idea sbagliata”**

Dall’analisi delle osservazioni espresse dalle componenti del gruppo emerge un certo scetticismo e diffidenza sull’efficacia che la scuola possa avere nello smantellamento dell’ordine di genere dominante. Tre su quattro delle intervistate ritengono che la principale agenzia di socializzazione sia la famiglia e che un percorso formativo mirato a decostruire i modelli di genere dominanti, a prendere consapevolezza degli stereotipi, delle gerarchie e dei condizionamenti di genere non possa avere un valore trasformativo significativo. Le tre delle ragazze che pensano ciò ritengono che sia la famiglia (e probabilmente il gruppo dei pari e le informazioni acquisite attraverso i nuovi mezzi di comunicazione) a plasmare primariamente i valori, i modelli e i condizionamenti di ogni individuo. Eppure qualcuna delle loro

esperienze scolastiche fa pensare il contrario. L'insegnante d'Italiano che orienta verso la consapevolezza e l'autoformazione, il corso di teatro che in qualche modo sembra aver avuto una certa efficacia stimolando la partecipazione ed il coinvolgimento attivo degli/le studenti/esse, la Prof.ssa d'Inglese che ha selezionato un percorso di letteratura incentrato su autrici femminili e sulle loro storie... Tutte queste seppur piccole e non inserite all'interno di un percorso coerente e strutturato sono esperienze che a quanto pare hanno lasciato un qualche segno. In modo più o meno significativo possono essere considerate tracce lasciate su un percorso che nel loro piccolo hanno permesso di osservare e probabilmente riflettere sul fatto che delle questioni, delle problematiche relative al genere vi siano. Che vi sia da parlare e da prendere consapevolezza.

Solo una delle ragazze, **Studentessa4**, per quanto consapevole della presenza di diverse agenzie di socializzazione da cui attingiamo idee, modelli e che contribuiscono a formarci un'idea sul mondo, riconosce che la scuola ha un potenziale trasformativo non indifferente. Al contrario, la ritiene “**un punto di riferimento primario**” sottolineando come sia importante agire anche al suo interno attraverso pratiche educative pensate e strutturate in modo che possano garantire continuità e completezza nell'affrontare le tematiche di genere. Ed è importante “**iniziare un pò prima**” aggiunge, perché se è vero che di agenzie di socializzazione ve ne sono molte, è anche vero che esse hanno tanta più influenza sull'individuo quanto più lui o lei è nelle prime fasi della formazione e della crescita.

Se perciò da un lato è possibile ritenere che la famiglia ed il gruppo dei pari abbiano un ruolo determinante nella formazione identitaria dell'individuo e dei modelli di genere che lui o lei sarà tentato di riproporre, dall'altro è possibile anche pensare che l'efficacia di queste agenzie derivi dalla costanza con cui l'individuo si rapporti ad esse e la precocità con cui lui o lei sperimentino queste modalità socializzative. Ciò permette di rendere anche plausibile l'idea che se la scuola offrisse dei percorsi educativi continui, che seguono l'individuo nel suo percorso di crescita identitaria e formativa, parallelamente alla famiglia e alle altre agenzie formative, probabilmente l'impatto dell'azione scolastica sarebbe più significativo.

Lo studio condotto in questo elaborato ha voluto indagare la presenza e la natura degli stereotipi di genere che la cultura occidentale ha per secoli tramandato e continuano ad essere riprodotti nei luoghi deputati alla trasmissione del sapere e alla formazione degli individui. Si è partiti dall'intento di delineare una genealogia al femminile di donne intellettuali che sin dal '400 hanno affermato e rivendicato l'importanza dell'educazione e dell'istruzione come

strumenti di emancipazione dallo stato di subalternità ed ignoranza cui per secoli sono state costrette le donne. Si è visto come a seguito delle trasformazioni economiche, socio-culturali e politiche che hanno riguardato l'Occidente a partire dal XX secolo l'esclusione della donna dal mondo della cultura e della sfera pubblica sono gradualmente venute meno, consentendo alla figura femminile di emanciparsi ed affrancarsi dallo stato di dipendenza che tale esclusione comportava. Il contesto italiano ha acconsentito all'ingresso delle donne nel mondo della cultura formale pur mantenendo separati i percorsi educativi indirizzati a uomini e donne. Per lungo tempo la formazione destinata ai primi era finalizzata all'acquisizione di competenze tecniche e professionalizzanti mentre quella delle seconde all'apprendimento di capacità pratiche e conoscenze relative alla gestione della sfera domestica. L'avvento della modernità, l'instaurarsi dei governi democratici, le pressioni esercitate dai movimenti femministi sulla politica hanno permesso, a partire dalla metà del XX secolo, la conquista per le donne di uno stato giuridico di uguaglianza e di parità in tutti i contesti della sfera sociale, politica e culturale. Le rappresentazioni tradizionali della donna casalinga e dell'uomo *pater familias* hanno lasciato il posto a concezioni meno rigide e stereotipate dei due generi, consentendo ad entrambi di sperimentare forme identitarie di genere più libere. Eppure, nonostante ciò nella cultura italiana sono ancora presenti pregiudizi su come è più "adatto" o "legittimo" che un individuo si comporti in base alla sua appartenenza di genere.

Nell'ultima parte dell'elaborato vengono prese in considerazione le istituzioni scolastiche riflettendo sul fatto che oltre ad essere luoghi preposti alla formazione formale e all'istruzione sono anche responsabili della crescita personale degli individui, che dovrebbero stimolare in loro lo sviluppo del senso critico e la capacità di giudizio individuale nei confronti dei modelli e delle rappresentazioni che la società propone.

L'esperienza del *focus group*, attraverso la testimonianza delle partecipanti, ha permesso di comprendere in modo rappresentativo che nelle scuole italiane la dimensione del genere è spesso trascurata e che i momenti di riflessione critica sul percorso di emancipazione delle donne e sugli stereotipi di genere vigenti in società sono limitati, discontinui e mancano di essere inseriti all'interno di un progetto più ampio che assuma una prospettiva di genere a livello multidisciplinare. È infine emerso che affinché sia possibile che i giovani in crescita acquisiscano senso critico e consapevolezza sugli stereotipi di genere dominanti è fondamentale che gli/le insegnanti siano i/le primi/e a mettere in discussione e a riflettere sui propri modelli di genere. L'esperienza del *focus group*, attraverso la testimonianza delle partecipanti, ha permesso di comprendere in modo rappresentativo che nelle scuole italiane la

dimensione del genere è spesso trascurata e che i momenti di riflessione critica sul percorso di emancipazione delle donne e sugli stereotipi di genere vigenti in società sono limitati, discontinui e mancano di essere inseriti all'interno di un progetto più ampio che assuma una prospettiva di genere a livello multidisciplinare. È infine emerso che affinché sia possibile che i giovani in crescita acquisiscano senso critico e consapevolezza sugli stereotipi di genere dominanti è fondamentale che gli/le insegnanti siano i/le primi/e a mettere in discussione e a riflettere sui propri modelli di genere.

# CONCLUSIONE

Il presente lavoro ha rappresentato l'occasione per concludere, almeno simbolicamente, il percorso di studi da me intrapreso due anni fa quando mi sono iscritta al Programma *Erasmus Mundus GEMMA - Master's Degree in Women's and Gender Studies* presso il Dipartimento di Studi di Genere dell'Università di Utrecht e Bologna. I miei studi universitari in Filosofia mi avevano portato ad interessarmi e ad approfondire vari aspetti legati alle gerarchie e ai rapporti di potere vigenti nella società, alle modalità con cui i soggetti vengono a costituirsi nelle diverse epoche storiche sotto le pressioni culturali e alla natura non neutra ed universale del sapere, ideologicamente connotato dai valori, dai paradigmi scientifici, dalle intenzioni e dalle finalità che stanno dietro a chi lo produce. Queste tematiche sono andate ad intrecciarsi con le mie precedenti conoscenze nell'ambito degli Studi di Genere e con i miei interessi per le questioni pedagogiche ed educative nate dopo aver frequentato un corso di Pedagogia Generale. Il mio interesse si è indirizzato verso i processi di identificazione che caratterizzano il percorso di crescita e di formazione degli individui a contatto con gli adulti significativi. Che la famiglia costituisca e fornisca i principali modelli di riferimento è cosa indubbia, ma è probabilmente altrettanto importante interrogarsi sull'influenza esercitata dalle istituzioni educative nel processo di formazione dell'identità e, quindi, riconoscerne la responsabilità. Quando si parla di scuola, di formazione e di percorsi di apprendimento spesso si guarda al processo educativo come qualcosa di unidirezionale, un processo all'interno del quale il/la docente insegna e trasmette unilateralmente il sapere ed il/la discente apprende, in modo passivo, i contenuti trasmessigli. A mio avviso il processo educativo va piuttosto pensato come una relazione mobile, in cui vi è uno scambio reciproco e in cui entrambi i soggetti sono attivi. Seguendo le formulazioni di molta della letteratura critica sull'argomento, "educare" implica non solo "sapere" a livello di contenuti disciplinari, ma anche un "saper fare" ed un "saper essere" che comporta il pieno coinvolgimento dell'individuo al di là del suo ruolo professionale. "Educare" inoltre deriva dal latino "*ex-dūcere*" che significa "tirare fuori", e quindi, stimolare, spronare e incoraggiare l'individuo che apprende nella relazione educativa ad esprimersi e a conoscersi attraverso la sperimentazione di sé nella relazione con l'Altro. Come argomentato nel presente elaborato, l'interesse del mio lavoro di ricerca è stato

rivolto alla dimensione del genere all'interno del processo educativo. Perché un percorso di sensibilizzazione al genere sia efficace e permetta cioè agli individui in crescita di riconoscere gli stereotipi e di sperimentare forme alternative di genere sembra di primaria importanza che il corpo docente sia coinvolto attivamente in quest'opera di riconoscimento e demistificazione dei modelli dominanti. Solo attraverso la presa di coscienza dei propri stereotipi di genere da parte dei docenti è possibile lavorare attivamente per de-costruirli e facilitare un ambiente educativo in cui gli individui in fase di crescita non siano influenzati e condizionati da ruoli e modelli comportamentali dettati dalla tradizione.

Inoltre l'interessamento, la partecipazione attiva e la riflessione critica delle giovani generazioni come hanno confermato le interviste del *focus group* sono stimolate e sollecitate laddove sono coinvolte in prima persona in un'atmosfera di libero confronto e dialogo. Pertanto l'adozione di metodologie attive sulle questioni di genere da parte degli/delle insegnanti (ossia lavori di gruppo dove studenti e studentesse sono chiamati a riflettere, a dare le proprie opinioni, a offrire soluzioni a problemi ecc..) possono facilitare l'interessamento e la riflessione critica dei giovani in fase di crescita.

Sembra pertanto opportuno concludere osservando che affinché i/le giovani in fase di crescita possano riflettere e riconoscere gli stereotipi di genere, come operano e dove creano disuguaglianze, è importante che nell'ambito educativo gli adulti di riferimento siano i primi a mettere in discussione le proprie posizioni rispetto al genere per riproporre nella relazione educativa modelli comportamentali e relazionali liberi da pregiudizi e aspettative condizionate da stereotipi relativi al genere.

# BIBLIOGRAFIA

- ARCHIVIO CENTRALE DELLO STATO, *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Covato Carmela e Sorge Maria (a cura di), Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Fonti per la Storia della Scuola I., Fonti XVII - Ministero per i Beni Culturali e Ambientali - Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, Roma, 1994, pp. 15-41.
- ARCHIVIO CENTRALE DELLO STATO, *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861 - 1910)*, Franchini Silvia e Puzzuoli Paola (a cura di), Pubblicazioni degli Archivi di Stato. Fonti per la Storia della Scuola VII, Ministero per i Beni e le Attività Culturali - Dipartimento per i Beni Archivistici e Librari - Direzione Generale per gli Archivi, Roma, 2005.
- Annandale Ellen, Clark Judith, "What is Gender? Feminist Theory and the Sociology of Human Reproduction", *Sociology of Health & Illness*, vol. 18, No. 1, 1996, pp. 17-44.
- Aristotle, *Politics*, C. D. C. REEVE (trans.), Indianapolis, Hackett, 1998.
- Ascoli Ugo, *Il miracolo economico e il centro sinistra*, Milano, Teti, 1990.
- As.Vv, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini, 2001.
- Astell Mary, *A serious Proposal to the Ladies*, ed. by Springborg Patricia, Peterborough, Broadview, 2002.
- [a] Baccolini Raffaella, ... [et al.] (a cura di), *Critiche femministe e teorie letterarie*, Bologna, CLUEB, 1997.
- [b] Baccolini Raffaella (a cura di), *Le prospettive di genere: discipline, soglie e confini*, Bologna, Bononia University Press, 2005.
- Baratta Alessandro... [et al.], *Ritratti in chiaroscuro: costrutti psicologici delle differenze di genere*, Vita Angela Maria, Miano Paola (a cura di), Milano, Angeli, 2002.
- Bassnett Susen, *Feminist Experiences (RLE Feminist Theory): The Women's Movement in Four Cultures [1986]*, London- New York, Routledge, 2013.
- Beasley Chris, *What is Feminism? An Introduction to Feminist Theory*, Sage, London & Thousand Oaks, Ca., 1999.

- Belsey Catherine, Moore Jane (eds.), *The Feminist Reader. Essays in Gender and the Politics of Literary Criticism*, New York, Basil Blackwell, 1989.
- Bertonelli Elena e Rodano Giaime (Schede a cura di), "Le riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003", consulenza di Chiosso Giorgio e Tognon Giuseppe, Settembre 2003.
- Bertoni Jovine Dina, "Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna all'affettività educativa", in *L'emancipazione femminile in Italia, un secolo di discussioni 1861-1961*, Roma, 1967, pp. 223-277.
- Besussi Antonella [et. al.], *Manuale di filosofia politica*, Maffettone Sebastiano e Veca Salvatore (a cura di), Roma, Donzelli, 1996.
- Biemmi Irene, *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2012.
- Blezza Franco, *Educazione XXI secolo*, Cosenza, Pellegrini, 2007.
- Bono Paola e Kemp Sandra (eds.), *Italian Feminist Thought. A Reader*, Oxford, Blackwell, 1991.
- Braidotti Rosi, *Nuovi soggetti nomadi*, Crispino Anna Maria (a cura di), Roma, Sossella, 2002.
- Brambilla Elena, *Sociabilità e relazioni femminili nell'Europa moderna. Temi e saggi*, Arcangeli Letizia e Levati Stefano (a cura di), Milano, Franco Angeli, 2000.
- Bravo Anna, Pelaja Margherita, Pescarolo Alessandra, Scaraffia Lucetta, *Storia Sociale delle Donne nell'Italia Contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Bruno Antonino, *La crisi del soggetto nel pensiero contemporaneo*, Milano, Franco Angeli, 1988.
- Busato Sartor Annalisa, Gruppo Kore (a cura di), *Abitare il mondo al femminile: educazione alla consapevolezza di genere: esperienze e prospettive*, Azzano San Paolo, Junior, 2009.
- [a] Butler Judith, "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", in *Theatre Journal*, Vol. 40, No. 4 (Dec., 1988), pp. 519-531.
- [b] Butler Judith, "Foucault, Herculine, and the Politics of Sexual Discontinuity", in *Gender Trouble*, London/New York, Routledge, 1990, pp. 93-111.
- Cagnolati Antonella (a cura di), *Maternità militanti: impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Roma, Aracne, 2010.

- Calvi Giulia (a cura di), *Innesti: donne e genere nella storia sociale*, Roma, Viella, 2004.
- Caruso Liliana, Tomasi Bibi, *I Padri della Fallocultura*, Milano, SugarCo, 1974.
- Casaretti Francesco, *Iniziazione al mondo delle donne. La via femminile alla libertà del cuore*, Roma, Edizioni Mediterranee, 2001.
- Cipollone Laura, "Saperi, metodologie, relazioni" in *Riforma della scuola*, 12, 1989, pp. 25-29.
- Connell Raewyn, Pearse Rebecca, *Gender. A Short Introduction*, Cambridge, Polity Press, 2009.
- Connell Robert W., *Questioni di genere*, Bologna, Il mulino, 2006.
- Cori Paola, Barazzetti Donatella, *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica*, Roma, Carocci, 2001.
- Crainz Guido, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 1996.
- Crenshaw Kimberle, "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Law Review*, Vol. 43, No. 6. (July), 1991, pp. 1241-1299.
- Crisafulli Lilla Maria e Silvani Giovanna (a cura di), *Mary versus Mary: Saggi per il bicentenario di Mary Wollstonecraft e Mary Shelley*, Napoli, Liguori, 2001.
- De Beauvoir Simone, *The Second Sex (1949)*, Borde Constance, Malovany-Chevallier Sheila (trans.), New York, Vintage, 2010.
- De Grazia Victoria, *Le Donne nel Regime Fascista*, Venezia, Marsilio, 1993.
- De Nicolò Marina, *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, Bologna, Clueb, 2012.
- De Pizan Christine, *La città delle dame, (Livre de la Cité des Dames [1405])*, Caraffi Patrizia (a cura di), Milano-Trento, Luni Editrice, 1998.
- Del Re Alisa (*Docente di Pari Opportunità e Politiche di Pari Opportunità nell'Unione Europea*), Le istituzioni e la parità di genere. In Europa, in Italia, [Diapositive di Power Point], *Università degli Studi di Padova*, 2012.
- Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga, 1987.
- Dipartimento per le Pari Opportunità e Istat, *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*, Muratore Maria Giuseppina, [...et. al.] (a cura di), Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – Famiglia e Società, Giustizia e Sicurezza, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2014.

- Ergas Yasmine, “La costituzione del soggetto femminile: il femminismo negli anni ‘60/’70”, in Duby Georges, Perrot Michelle (a cura di), *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*. Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 564-588.
- Facchi Alessandra, “Il pensiero femminista sul diritto: da Carol Gilligan a Tove Stang Dahl” in Zanetti Gianfrancesco (a cura di), *Filosofi del diritto contemporanei*, Cortina Raffaello, Milano, 1999, pp. 129-153.
- Feltri Francesco Maria, “Fascismo ed Identità di Genere” in *Chiaroscuro*, Torino, Sei, 2012, vol. 3, pp. 255-250.
- Fetterley Judith, *The Resisting Reader: Feminist Approach to American Fiction*, University of Massachusetts Press, 1978.
- Foucault Michel, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- Foucault Michel, “Afterword: the Subject and Power, in Hubert L. Dreyfus and Paul Rabinow (eds.), *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press 1983, pp. 208-226.
- Foucault Michel, *Histoire de la Sexualité [1974]*, Paris, Gallimard, 1994.
- Friedan Betty, *The Feminine Mystique [1963]*, New York – London, W. W. Norton & Co., 1997.
- Fox Keller Evelyn (eds), Longino Helen, *Feminism and Science*, Oxford - New York, Oxford University Press, 1996.
- [a] Gamberi Cristina, [et al.] (a cura di), *Genere: istruzioni per l'uso. Una guida per integrare la prospettiva di genere in ambito educativo*, Associazione il Progetto Alice, Bologna, 2009 .
- [b] Gamberi Cristina, Maio Maria Agnese, Selmi Giulia (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.
- [c] Gamberi Cristina, “Ripensare la relazione educativa in ottica di genere. Riflessioni teoriche e strumenti operativi” in Sapegno Maria Serena, *La differenza insegna: la didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci, 2014, pp. 13-22.
- Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*, n. 346/2000-C del 18. 12. 2000.
- Gazzetta Liviana e Pannocchia Nicoletta, “L’oppressione femminile e la legislazione” da *La cittadinanza femminile tra pubblico e privato*, in *Età moderna*, in “I Viaggi di Erodoto”, gennaio-aprile 1998, n. 34, pp. 82-85.

- Gelli Bianca, D'Amico Rita, Mannarini Terri, *L'Università delle donne. Saperi a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Genuensis (Collana), *Il sesso debole*, Youcanprint, Tricase, 3, 2014.
- Gianini Belotti Elena, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- Gilligan Carol, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità (1982)*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Giordano Maria Laura, Valerio Adriana, *Donne e Bibbia nella crisi dell'Europa cattolica (secoli XVI-XVII). Il tempo delle riforme e delle rivoluzioni*, Trapani, Il pozzo di Giacobbe, 2014.
- Guerra Elda, *Storia e cultura politica delle donne*, Bologna, Archetipolibri, 2008.
- Haraway Donna, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", in *Feminist Studies*, vol. 14, n. 3, 1988, pp. 575-99.
- Harding Sandra, *The Science Question in Feminism*, Milton Keynes, Open University Press, 1986.
- Harding Sandra (ed.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*, New York, Routledge, 2004.
- Hokulani Aikau, Erickson Karla, Pierce Jennifer, *Feminist Waves, Feminist Generations: Life Stories from the Academy*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2007.
- [a] hooks bell, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.
- [b] hooks bell, "Feminist Education for Critical Consciousness", in *Feminism is for Everybody. Passionate Politics*, South End Press, Cambridge, MA, 2000, pp. 19-24.
- Hunter Rosemary, "Contesting the Dominant Paradigm: Feminist Critiques of Liberal Legalis", in: Davies Margaret and Munro Vanessa (eds.), *The Ashgate Research Companion to Feminist Legal Theory*, Ashgate, Farnham, 2013, pp. 13-30.
- Iavarone Maria Luisa, Sarracino Vincenzo, Striano Maura, "Studi delle donne e processi formativi", in *Questioni di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, 2000, pp. 140-146.
- [a] Kelly-Gadol. Joan, "Did Women Have a Renaissance?" in *Becoming Visible: Women in European History*, ed. by Bridenthal Renate Koonz and Claudia, Boston, 1977, pp. 175-201.
- [b] Kelly-Gadol. Joan, *Women, History & Theory : the Essays of Joan Kelly*, Chicago - London, University of Chicago press, 1984.

- Leonelli Silvia, “*La Pedagogia di genere in Italia: dall’uguaglianza alla complessificazione*” in *Ricerche di Pedagogia Didattica*, 2011, vol. 6, pp. 1-15.
- Lloyd Barbara and Duveen Gerard, *Gender Identities and Education: the Impact of Starting School*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1992.
- Lee Alison, *Gender, Literacy, Curriculum. Re-writng School Geography*, London, Taylor & Francis, 1996.
- Lipperini Loredana, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Lussana Fiamma, *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie*, Roma, Carocci, 2012.
- Matteucci Ivana, “Introduzione: tra modernità e postmodernità”, *Il Postmoderno: la comunicazione, i luoghi, gli oggetti*, Napoli, Liguori, 2009, pp. 15-40.
- Mapelli Barbara, Ulivieri Stefania, *Uomini in Educazione*, Rho (MI), Stirpes Edizioni, 2012.
- Mantegazza Raffaele, *Filosofia dell'educazione*, Milano, B. Mondadori, 1998.
- Medeleine Arnot, *Reproducing Gender? Selected Critical Essays on Educational Theory and Feminist Politics*, New York, Routledge, Falmer, 2002.
- Menoncello Marta, Christine de Pizan e la rilettura della tradizione, *Quaderni di Donne & Ricerca*, CIRSD (Centro Interdisciplinare Ricerche e Studi delle Donne), Torino, 24/2011, pp. 1-30.
- Mikkola Mari, *Feminist Perspective on Sex and Gender*, Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta, 2008.
- Mill John Stuart, *The Subjection of Women*, New York, D. Appleton Co., 1869.
- Modugno Roberta Adelaide, *Mary Wollstonecraft: diritti umani e rivoluzione francese*, Soveria Mannelli Rubbettino Editore, 2002.
- Mohanty Chandra Talpade, “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, in *Third World Women and the Politics of Feminism*, Mohanty, Russo Ann, Torres Lourdes (eds.), Bloomington, Indiana University Press, 1991, pp. 51-80.
- Mozzoni Anna Maria, *La donna e i suoi rapporti sociali*, Milano, Tipografia Sociale G. Ferrari, 1864.

- Mura Gaspare, *Dal moderno al postmoderno: sfide e prospettive*, in *Aquinas*, 31, 1998, 3, S. pp. 553-582.
- Nicholson Linda J., *Feminism/Postmodernism*, New York, Routledge, 1990.
- Olsen Tillie, *Silences*, London, Virago, 1980.
- Orletti Franca, *Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società*, Roma, Armando Editore, 2001.
- Pacheco Anita, *A Companion to Early Modern Women's Writing*, Oxford, Blackwell, 2002.
- Parati Graziella (eds.), West Rebecca, *Italian Feminist Theory and Practice: Equality and Sexual Difference*, Madison, Teaneck, Fairleigh Dickinson University Press, 2002.
- Pasquino Monica, "I femminismi dagli anni Ottanta al XXI secolo", in *Identità e differenze. Introduzione agli studi delle donne e di genere*, Sapegno Maria Serena (a cura di), Roma, Mondadori Edizioni Sapienza, 2011, pp. 179-210.
- Petersen Alan, *Unmasking the Masculine: 'Men' and 'Identity' in a Sceptical Age*, London, Sage, 1998.
- Pfössl Eva, Di Donato F., Nocenzi M., Deriu F., Sommo L., *Condizione Femminile e Welfare*, Roma, Apes, 2011.
- Piccone Stella Simonetta e Saraceno Chiara, *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il mulino, 1996.
- Raddeker Hélène Bowen, *Sceptical History. Feminist and Postmodern. Approches in Practice*, London, Routledge, 2007.
- Ravaoli Carla, *Maschio per obbligo*, Milano, Bompiani, 1973.
- R. D. 17 settembre 1890, n 7143 – Istruzioni e programmi per le scuole normali, <<*Gazzetta Ufficiale del Regno Unito d'Italia*>>, 20 ottobre 1890, 246.
- Restaino Franco, Cavarero Adriana, *Le filosofie femministe*, Torino, Paravia scriptorium, 2002.
- [a] Rich Adrienne, "When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision" in *College English*, vol. 34, no. 1 (Oct., 1972), *Women, Writing and Teaching*, pp. 18-30.
- [b] Rich Adrienne, "Toward a Woman-Centered University (1973-72)" in: *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose (1966-1978)*, New York, W. W. Norton, 1995, pp. 125- 55.

- Robinson Lillian, "Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon", *Tulsa Studies in Women's Literature*, Vol. 2, No. 1 1983, pp. 83-98.
- Rossi-Doria Anna (a cura di), *A che punto è la storia delle donne in Italia*, Roma, Viella, 2003.
- Rousseau Jean Jaques, *Emilio*, Visalberghi Aldo, Bari, Laterza, 1970.
- Santon Elizabeth Cady...[et al.], *Dichiarazione dei Sentimenti*, Fiorenzoli, Maria Paola (a cura di), Stati Uniti d'America, Caravan Edizioni, 2013.
- Sapegno Maria Serena (a cura di), *Identità e differenze: introduzione agli studi delle donne e di genere*, Roma, Mondadori Università, 2011.
- Sartori Francesca, *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- Schulze Erika, *La politica sull'uguaglianza di genere in Italia*, (trad. it. di Rosselli Annalisa), Direzione Generale Politiche Interne. Dipartimento Tematico C: Diritti dei Cittadini e Affari Costituzionali, Bruxelles, Unione Europea, 2014.
- [a] Showalter Elaine, "Women and the Literary Curriculum", in *College English* 32 (May) 1991, pp. 855-62.
- [b] Showalter Elaine, *A Literature of Their Own: British Women Novelist from Brönte to Lessing*, Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1977.
- Soldani Simonetta (a cura di), *Le Donne nell'Università di Firenze Percorsi, problemi, obiettivi*, - Comitato delle Pari Opportunità, Firenze, University Press, 2010.
- Soletti Maria Alessandra, *Mediatrici di sapienza. Il riflesso della tradizione profetica e femminile in Christine de Pizan*, Napoli-Salerno, Orthotes Editrice, 2015.
- Tarozzi Fiorenza, Betti Eloisa (a cura di), *Le italiane a Bologna. Percorsi al femminile in 150 anni di storia unitaria*, Bologna, Editrice Socialmente, 2013.
- Thébaud Françoise, "La nazionalizzazione delle donne: La Grande Guerra: età della donna o trionfo della differenza sessuale?", in Duby Georges, Perrot Michelle, *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 25-90.

- Totaro Pina, *Donne filosofia e cultura nel Seicento*, Monografie Scientifiche, Serie Scienze Umane e Sociali Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, 1999.
- [a] Olivieri Simonetta (a cura di), *Educazione e ruolo femminile: la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, Scandicci, La nuova Italia, 1992.
- [b] Olivieri Simonetta, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.
- [c] Olivieri Simonetta, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma, GLF editori Laterza, 2003.
- [d] Olivieri Simonetta (a cura di), *Educazione al femminile: una storia da scoprire*, Milano, Guerini scientifica, 2007.
- Wallach Scott Joan, *Feminism & History*, New York, Oxford University Press, 1996.
- Weber Myles, "Tillie Olsen and the Question of Silences Literature" in *Consuming Silences: How We Read Authors Who Don't Publish*, Athens and London, University of Georgia Press, 2005, pp. 14- 44.
- Wiesner Merry E., *Women and Gender in Early Modern Europe*, Cambridge, University Press, 2000.
- Willson Perry, *Italiane: biografia del Novecento*, Marangon Paola (trad. it.), Milano, Mondolibri, 2001.
- Woolf Virginia, *A Room of Ones Own and Three Guineas [1929]*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- [a] Wollstonecraft Mary, *Thoughts on the Education of Daughters: with Reflections on Female Conduct, in the more important duties of life [1787]*, Oxford, Woodstock Books, 1994.
- [b] Wollstonecraft Mary, *A Vindication of the Rights of Women [1792]*, New York, Dover Thrift Edition, 1996.

