



**IL PENSIERO DELLA DIFFERENZA  
E LA PEDAGOGIA DELLA DIFFERENZA SESSUALE**

**CAPITOLO TRATTO DALLA RICERCA**

**«*MASCHILE E FEMMINILE: CHE “GENERE” DI SAPERE?»*»**

**SVOLTA DA ALESSANDRA ANTINORI NEL 2005**

**PER IL CIRSES – CENTRO DI INIZIATIVA E DI RICERCA SUL SISTEMA EDUCATIVO E SCIENTIFICO**

Nel 1985, la filosofa e psicanalista Luce Irigaray<sup>1</sup> scrive: «la differenza sessuale rappresenta uno dei problemi o il problema che la nostra epoca ha da pensare».

In Italia, già dai primi anni '70, a partire dalle riflessioni espresse da Elena Gianini Belotti nel suo piccolo volume *Dalla parte delle bambine*<sup>2</sup> - in cui venivano denunciati i condizionamenti presenti nell'educazione fin dall'età infantile e gli stereotipi sulla naturale inferiorità femminile nella scuola, nei giochi, nella letteratura, nei media, nella politica - inizia una stagione complessa e travagliata, di dibattito diffuso sui temi della parità dei sessi, dell'uguaglianza, delle pari opportunità, della differenza.

Il pensiero della differenza sessuale è il prodotto di un lungo processo di elaborazione che, a partire dagli anni delle grandi rivoluzioni sessuali e del Femminismo, ha affrontato secondo punti di vista differenti il tema dell'identità, della specificità di genere in molteplici ambiti: filosofico, psicologico, pedagogico, sociologico, familiare, lavorativo, legislativo, religioso.

Il concetto di differenza si sviluppa dunque in relazione alle riflessioni sulla cultura emancipazionista, sulla problematicità dei principi di parità, eguaglianza dei diritti, rivendicazione, liberazione e affermazione del sé femminile. Per tale motivo, il pensare la differenza di genere assume la valenza di nuovo paradigma attraverso cui ri-pensare il sapere, la società, la famiglia, la cultura per rompere "l'oblio"<sup>3</sup> che ha contraddistinto il pensiero occidentale in tutte le sue espressioni, sottraendo all'elaborazione filosofica la specificità e il valore dell'assunto femminile.

Dai primi gruppi di autocoscienza, negli anni '80 le donne elaborano dunque la "propria differenza" dando vita a gruppi di incontro, di cultura ed elaborazione del sapere che aprono la strada alla costruzione di una nuova, rivoluzionaria prospettiva che trova nella filosofia e nella pedagogia due fra i più importanti luoghi di attuazione.

---

<sup>1</sup> Luce Irigaray, nata in Belgio nel 1932, ha fatto parte dell'École Freudienne de Paris aperta da Jacques Lacan. Direttrice di ricerca al CNRS a Parigi, è tra le più influenti pensatrici degli ultimi decenni. Il suo pensiero si è innestato sulle tematiche del Neo-femminismo contribuendo alla critica della teoria psicanalitica e alla definizione del pensiero della differenza sessuale. Irigaray ripensa al legame senza parole delle donne tra loro e con la madre, ponendosi in netta critica verso la psicanalisi freudiana (per questo nel 1974 viene allontanata dall'*École freudienne*) e la filosofia tradizionale. Molte le opere tradotte in Italia che rimangono fra i più importanti testi di riferimento dei movimenti delle donne: *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano 1975; *Questo sesso che non è un sesso*, Feltrinelli, Milano 1978; *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano 1985; *Sessi e genealogie*, La Tartaruga, Milano 1987; *Il tempo della differenza*, Editori Riuniti, Roma 1989; *Parlare non è mai neutro*, Editori Riuniti, Roma 1991; *Anno a te*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

<sup>2</sup> 1ª ediz. Feltrinelli, 1973 Milano.

<sup>3</sup> Cfr. M. Heidegger.

## 1.1 - DIOTIMA e il pensiero della differenza

La comunità filosofica femminile Diotima<sup>4</sup> nasce presso l'Università di Verona nel 1983, per iniziativa di donne interne ed esterne all'università, con l'intento di "essere donne e pensare filosoficamente". Riferimenti fondamentali per il lavoro di Diotima sono la riflessione filosofica di Luce Irigaray e il dibattito teorico e politico del movimento delle donne, in particolare il femminismo della differenza, in un rapporto particolarmente stretto con quanto elaborato dalla Libreria delle donne di Milano. Nel corso degli anni Diotima ha mantenuto e rafforzato questi tratti natali, definendosi non come il nome proprio di un "gruppo", ma come "nome comune" di una pratica di relazione tra donne. Molte donne hanno così contribuito all'impresa di Diotima, alcune con maggiore continuità, moltissime altre in un rapporto di prossimità e dialogo, partecipando a incontri, seminari e libri. "Fare diotima" significa attività molte e diverse: la cura per le relazioni, innanzitutto, che è la sostanza della pratica filosofica e politica, incontri, seminari, convegni, viaggi per incontrare altre donne e altre riflessioni, semestrali "ritiri" di discussione, attività legate all'insegnamento universitario (come il laboratorio tesi di laurea) e a insegnamenti in altri luoghi non accademici. Tra le varie attività ha un particolare rilievo il cosiddetto "grande seminario" annuale, che vede l'impegno di tutte le donne del gruppo su di un tema sul quale si svolgono una serie di lezioni. Il "grande seminario" ha sempre avuto una grande affluenza di studentesse e studenti, donne e uomini, da questi incontri sono nati i libri: *Il pensiero della differenza sessuale*, *Mettere al mondo il mondo*, *Il cielo stellato dentro di noi*, *Oltre l'uguaglianza*, *La sapienza di partire da sé*, *Il profumo della maestra*, *Approfittare dell'assenza*. Tutte opere che hanno rappresentato altrettante occasioni di incontro e relazione nei luoghi più diversi, e che in molti casi hanno avuto traduzioni che a loro volta hanno innescato iniziative e relazioni. Oltre ai libri e alle iniziative che portano il nome di Diotima, altre scritture e altre iniziative sono state intraprese in relazione a

---

<sup>4</sup> Diotima di Mantinea, sacerdotessa e maestra d'amore di Socrate, è uno dei personaggi più belli dell'antichità. La conosciamo solo attraverso il *Simposio* di Platone, ambientato nel 416 a.C., in cui Socrate spiega agli invitati del banchetto di soli uomini di un certo Agatone che cos'è l'amore: «Un giorno ho ascoltato una donna di Mantinea che era sapiente in molte cose e che una volta, con dei sacrifici agli dèi che fece fare agli Ateniesi, preservò la città dalla peste per dieci anni». Secondo alcuni studiosi Diotima è stata modellata su una donna reale, Aspasia di Mileto, l'intelligentissima compagna di Pericle, vissuta nel V secolo a.C.

Diotima, alimentate dal desiderio di alcune per finalità specifiche<sup>5</sup>. La scommessa natale di Diotima è quella di fare filosofia in fedeltà all'essere donna, da cui nasce l'intento di pensare filosoficamente la differenza sessuale, rompendo l'universalità e neutralità con la quale il discorso filosofico si è presentato, pur essendo storicamente e simbolicamente l'espressione del soggetto maschile. In questa prima fase forte è stato il riferimento al pensiero di Luce Irigaray, in particolare all'idea di un simbolico femminile e del riconoscimento della genealogia femminile. Altrettanto cruciali le riflessioni e le pratiche maturate nel femminismo italiano della differenza che puntavano sulla figura simbolica della madre e la pratica della relazione privilegiata tra donne detta "affidamento" che si proponeva come riconoscimento del debito originario alla madre. In questo quadro maturano le successive riflessioni che hanno tematizzato il nodo dell'autorità femminile, quello dell'ordine simbolico della madre, quello della lingua materna. In forte continuità con la discussione del femminismo della differenza sono anche l'accento portato sulla libertà femminile, di contro all'uguaglianza, e sulla pratica del partire da sé, su cui si è innestato il lavoro sul sapere che nasce dall'esperienza e sulla filosofia come pratica filosofica e politica del simbolico.

## ***1.2 - L'approdo alla pedagogia***

### *1.2.1 - Le origini e i problemi*

Le riflessioni aperte a partire dagli anni '80 dalla Libreria delle donne di Milano e le elaborazioni teoriche della Comunità femminile Diotima, sviluppate anche attraverso il contributo di Luisa Muraro che opera presso l'Università di Verona, trovano nella pedagogia della differenza sessuale uno dei più importanti ambiti di affermazione. Il pensiero della differenza rimette infatti necessariamente in discussione anche la trasmissione del sapere, per la quale la scuola assume un ruolo centrale. La scuola è un istituzione che si dichiara neutra ma che in realtà è strutturata su un simbolico maschile che cancella la differenza e il valore dell'esperienza femminile, sia essa espressione della donna che insegna, sia dell'allieva che apprende.

---

<sup>5</sup> Come ad esempio il lavoro di alcune sul pensiero di specifiche autrici, o su temi specifici: sulla pedagogia, il lavoro, la lingua materna, la politica delle donne, l'autoriforma dell'università.

La necessità di dar vita a pratiche educative corrispondenti sia al partire da sé in quanto soggetti femminili impegnati nella trasmissione del sapere, sia ai bisogni formativi e culturali delle più giovani è stata alla base delle riflessioni pedagogiche delle donne del gruppo di Verona. E tutto ciò partendo anche dall'espressione e dall'interrogazione del disagio soggettivo delle insegnanti: trovarsi a vivere e ad agire, spesso con passione e competenza, in un universo simbolico-sociale che ignora la differenza di essere uomo/donna, o si limita, quando lo fa, a rilevarla nel dato statistico dell'alto tasso di scolarizzazione o della composizione prevalentemente femminile del settore dell'insegnamento.

L'assunzione teorico-politica della differenza, come punto di vista radicalmente altro rispetto all'esistente, ha consentito tuttavia a molte di trasformare il disagio in estraneità, come categoria di comprensione del reale, e di prendere le distanze dalle posizioni più "statiche" dell'emancipazionismo e del separatismo degli anni '70.

Nel femminismo italiano erano state compiute importanti esperienze di ricerca e tradizione; tuttavia molti "nodi" erano rimasti irrisolti. Soprattutto, ciò che affermano le donne di Verona, la mancanza di un'assunzione di "responsabilità pedagogica" nei confronti del genere femminile che traduca in cambiamento visibile e profondo la soggettività della donna. Così scrive Anna Maria Piussi, una delle principali esponenti della pedagogia della differenza:

«Della stagione degli anni '70 abbiamo...individuato alcuni nodi irrisolti, che secondo la nostra analisi hanno costituito un ostacolo al dispiegarsi di pratiche politiche e sociali favorevoli alla libera esistenza femminile all'interno della scuola, all'affermarsi di una magistralità femminile soggettivamente fondata, all'assunzione di una responsabilità pedagogica nei confronti del nostro genere. E' stato detto, e credo non a torto, che le femministe non educano (non hanno educato?). Non si è forse creduto che fosse sufficiente la presa di coscienza individuale e collettiva delle adulte, tra l'altro in una logica di reciproco rispecchiamento e di modello sororale, per dar vita spontaneamente, quasi per osmosi, a modificazioni profonde e durature nella coscienza delle più giovani, delle figlie? ad un passaggio di forza, desiderio, sapere? un passaggio di soggettività? Senza una efficace ed adeguata struttura di mediazione, una precisa assunzione di responsabilità pedagogica? Senza la forza di dar corso ai guadagni acquisiti, anche al di fuori dei luoghi protetti e separati: nel mondo di tutti, nella scuola e nei circuiti di comunicazione sociale, che nel frattempo continuavano a parlare a nome di un solo soggetto, con la pretesa di parlare per tutti e due?»<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A. M. Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg&Sellier, Torino 1989, p. 15.

Nel maggio 1988 a Verona, presso la Facoltà di Magistero, si tiene il primo Convegno nazionale di Pedagogia della differenza sessuale dal titolo "Perché una tradizione si affermi", un avvenimento che afferma appunto in modo visibile il progetto di «porre fine all'insignificanza femminile nel rapporto col sapere e col mondo, di dare voce e senso alla presenza delle tante donne, insegnanti e studentesse, che nella scuola agiscono, senza che il loro esserci sessuato si significhi in alcun modo»<sup>7</sup>. L'idea del Convegno nasce dal lavoro teorico di dieci donne che, a vari livelli, dalla scuola materna all'università, operano nell'istituzione scolastica e che già nell'ottobre dell'87 avevano dato vita ad un gruppo pedagogico con un progetto ambizioso: cercare i modi, le possibilità, le forme di una pedagogia della differenza sessuale. Organizzatrici del convegno sono il gruppo Pedagogia della differenza sessuale di Verona, la Comunità filosofica Diotima e l'Associazione culturale Il Filo di Arianna. L'incontro si rivela particolarmente importante per la ricchezza del dibattito sia sulle tematiche specifiche della differenza sia sul momento critico che la scuola si trova a vivere. Da un lato, infatti, docenti, ricercatrici, sindacaliste, studentesse si confrontano sulla necessità di un impegno per la costruzione di un sapere femminile e per l'individuazione di modi e forme per la sua trasmissione alle allieve, in una scuola che è luogo cruciale per la costruzione di una relazione fra donne «che consenta il loro venire al mondo senza deportazione nella genealogia maschile»<sup>8</sup>; dall'altro le insegnanti si fanno voce del clima tesissimo che si respira all'interno delle scuole italiane a causa delle difficili vicende contrattuali che acuiscono il disagio di una condizione di lavoro, quella dei docenti, caratterizzata da bassi livelli salariali, mancanza di riconoscimento e di autonomia della professionalità. In tutte le discussioni sul problema politico della scuola spesso tuttavia si analizza in modo riduttivo o si ignora l'elemento più evidente: la composizione femminile della categoria insegnante, un dato che invece è palese ed immediato. In generale, il disagio delle insegnanti viene imputato alla segregazione delle donne nel settore, frutto di una emancipazione mancata, oppure è ricondotto ad un bilancio negativo dei vantaggi e degli svantaggi connessi al mestiere: il lavoro delle docenti, scelto da molte perché complementare al lavoro familiare, si rivela in realtà sempre meno conveniente, sia in termini salariali che come impegno complessivo.

Vi è tuttavia un'analisi più complessa della crisi della professionalità delle insegnanti che emerge dall'incontro di Verona: il disagio delle donne che fanno scuola è espressione della stanchezza di un ruolo, del peso di una funzione che, così come viene affidata tradizionalmente, fa delle docenti delle trasmettitori della cultura neutra-maschile

---

<sup>7</sup> A.M. Piussi, op. cit. pag. 23.

e più in generale dei valori e dei modelli patriarcali. Una lettura, questa, che è stata presentata anche nella *Lettera di una professoressa* della Commissione Femminile del PCI, apparsa un anno prima del convegno, e che pur rappresentando un segnale importante di apertura verso la differenza, desta sentimenti di perplessità per le donne impegnate nella pedagogia della differenza.

«la lettera dà segno di uno spostamento della posizione delle donne del PCI sui problemi della scuola: dall'ottica delle pari opportunità alla differenza. Il documento, che pure abbiamo letto come un segnale di mutamento, ci lascia tuttavia perplesse: tra la prospettiva dell'uguaglianza e la prospettiva della differenza vi sono dieci anni di storia del movimento delle donne, durante i quali è maturata la scelta politica della parzialità che ci ha portato a muoverci per costruire una rete di relazioni femminili nei luoghi misti. Questa scelta nella *Lettera di una professoressa* non appare: di essa non si rende conto storicamente, né si fanno intravedere i modi e le forme attraverso i quali l'analisi possa dar vita concretamente ad un progetto politico»<sup>9</sup>.

Al di là di queste osservazioni, l'intento del Convegno di Verona non è quello di intervenire in merito alle questioni sindacali, quanto piuttosto affermare che il disagio del ruolo dell'insegnante ha la sua radice nell'estraneità delle donne alla cultura che trasmettono ed offrire una proposta politica nella quale il loro mestiere possa mutare di senso. Così, anche la scelta della Facoltà di Magistero dell'Università di Verona, in cui le donne della Comunità filosofica di Diotima, operano già da quattro anni, assume un significato simbolico di rilievo. Già dall'anno accademico 87/88 viene attuato un seminario interdisciplinare, rivolto a studentesse e a studenti, sulle genealogie femminili nella società patriarcale; alcune donne hanno potuto iniziare così a dar voce al loro pensiero in un luogo, come quello accademico, abitualmente destinato alla trasmissione del sapere maschile. La scelta di operare per la produzione di sapere femminile nei luoghi istituzionali esprime la volontà politica di rendere visibile e significativa l'esistenza delle donne proprio dove esse spendono la loro vitalità e intelligenza. La scuola, inoltre, in quanto punto di incontro di diverse generazioni, è uno dei luoghi cruciali in cui si può concretamente attuare la "costruzione della genealogia femminile". Nella scuola è possibile dar vita ad una rete di rapporti tra le donne che consenta la modificazione dell'esistente sul piano delle relazioni umane e nell'azione stessa del costruire e tramandare cultura, modelli, valori.

L'affermazione teorica della differenza sessuale come valore, dato originario e irriducibile, incrina l'univocità dei fondamenti del sapere e mette in crisi le modalità della

---

<sup>8</sup> Cfr. Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere diritti*, Rosenberg&Sellier, Torino 1987.

<sup>9</sup> A.M. Piussi, op. cit. pag. 26.

sua trasmissione, perché fa della differenza sessuale una "potenza produttrice di senso", capace di interpretare il mondo, di lasciare memoria di sé, di dare avvio ad un sapere trasmissibile e assumibile da altre.

Educare nella differenza e alla differenza significa, sia per chi insegna sia per chi apprende, educare non in assenza di misura, ma in un orizzonte di senso in cui l'essere donna piuttosto che l'essere uomo riflette un diverso modo di esistere, di vivere, di giudicare le cose che accadono. L'insignificanza di essere donne all'interno della scuola è dunque l'effetto ultimo di una cancellazione più profonda; l'esperienza e il sapere femminile non appaiono, poiché l'esperienza e il sapere maschile sono proposti come universali e quindi determinano la norma. Accade così ancora che il fatto che insegnanti e studentesse siano donne venga considerato irrilevante, purché esse si adeguino agli standard normativi.

La rivoluzione operata dalla pedagogia della differenza è invece rivolta alla libera espressione di tutte le figure femminili coinvolte nel processo educativo e più in generale di tutte le individualità connotate secondo il genere che porta con sé diversità e differenza.

«Introdurre la differenza sessuale nel rapporto pedagogico significa sovvertire l'impianto stesso della relazione maestra/allievi, vedere femmine e maschi, le une distinte e diverse dagli altri di fronte al nostro corpo-mente di donna che li guarda. Nello spazio di questa relazione si dà la possibilità di chiamare le altre, le nostre allieve, all'esistenza, alla parola, al pensiero»<sup>10</sup>.

La relazione maestra-allieve è coinvolta a tutto campo dal nuovo approccio:

«L'insegnante che si rende visibile, che si dichiara, si pone come un'autorità alla quale è difficile sottrarsi, che si può rifiutare o amare ma non eludere. Se quest'autorità è capace di affermare, di interrogare e di dare risposte, accollandosi anche la responsabilità del giudizio, diviene progressivamente un riferimento, guadagna autorevolezza. L'affidamento da parte delle ragazze ad una donna adulta non avviene spontaneamente: da piccole si affidavano con gioia e intensità alla maestra non appena intravedevano una sua disponibilità nei loro confronti, ma ora adolescenti, spesso in conflitto con la madre, di fronte ad una disparità femminile reagiscono passivamente, con indifferenza o addirittura con ostilità perché manca loro qualsiasi modalità di riferimento ad una donna più grande»<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Op. cit. p. 39.



### 1.2.2 - Voci e temi della pedagogia della differenza degli anni '80

Il Gruppo pedagogia della differenza sessuale che si costituisce negli anni '80 introduce il pensiero della differenza nell'educazione attraverso analisi, riflessioni ed esperienze che investono diversi ambiti coinvolti nei processi educativi. Le protagoniste, donne impegnate nelle pratiche educative e nel sapere, danno corpo ad elaborazioni teorico-politiche e ad esperienze didattiche che introducono la prospettiva di genere nelle scienze pedagogiche e ridefiniscono molti aspetti dell'educazione: il rapporto docente/discente, il simbolico femminile/maschile nell'apprendimento, la sessuazione del linguaggio, gli strumenti didattici, l'organizzazione dei ruoli e delle istituzioni scolastiche.

Per ricostruire il panorama dei principali temi affrontati dalla pedagogia della differenza è utile riportare ampi stralci dei saggi prodotti alla fine degli anni '80 da alcune tra le più importanti esponenti del pensiero della differenza.

*Ragione femminile e ordine dell'educare\**  
(Anna Maria Piussi)

I moderni sistemi di istruzione, fondati sugli ideali di eguaglianza e democrazia, ammettono le donne ad insegnare e imparare accanto agli uomini, ma senza una vera necessità, una ragione ad esse propria, di educare e di educarsi. La singola vi accede, se lo vuole, e se ne ha i requisiti materiali e simbolici, in base a un diritto riconosciuto, non per una intrinseca necessità umana e sociale del suo sesso. E una donna, ma potrebbe benissimo essere un uomo...

Inoltre, poiché si è permesso alle bambine e alle ragazze di accedere ad un sistema educativo pensato ed attuato ad uso dei maschi, si crede che questa integrazione abbia ad esso attribuito una validità universale. Dalla differenza interiorizzata, fonte di discriminazione, alla cancellazione della differenza.

Le insegnanti, dal canto loro, man mano che dalle contingenze storiche (vedi scolarizzazione di massa, generalizzazione della scuola materna, ecc.) sono state chiamate ad entrare nel mercato scolastico in numero sempre maggiore e sempre più disposte a mutare doti e competenze per adeguare il mestiere all'altezza dei tempi (dal maternage alla professionalità, dall'assistenza e indottrinamento all'istruzione), hanno accettato di negare progressivamente la loro differenza femminile. Di modo che questa è rimasta o come residuo di marginalità sociale da cui la società

---

<sup>11</sup> Op. cit. p. 40.

\* A. M. Piussi, *Op. Cit.*, pp. 79-113

attinge materia viva per un lavoro di scarso prestigio, o come qualcosa di superfluo, inessenziale per il farsi dei processi educativi.

Qualcosa che comunque non si da un senso, un senso autonomo. Se, come donne insegnanti, abbiamo accettato questa riduzione perché rispondeva anche al nostro bisogno di proteggere le nostre figure sociali dall'invasione delle interpretazioni maschili svalorizzanti (vedi materno/maternage), coprendole appunto con il manto dell'indifferenza rispetto alla differenza di essere donne, adesso sappiamo che la libertà e il valore ottenuti, a cui quel bisogno alludeva, sono illusori. Prendere senso e valore dal bisogno che la società ha di noi, o accettare comunque di farsi simili all'altro per acquistare senso e valore, non è vera libertà.

Eppure, in nome di questa faticosa ricerca di senso, nel tentativo di adeguarci - fino ad andarvi a coincidere - con i significati che la società ha per noi già pronti o previsti come possibili, abbiamo speso energie, capacità, intelligenza, piacere. Abbiamo investito fede ed entusiasmo fantasticando di prendere il nostro senso da questa o quella istanza del tempo (ieri il Sessantotto e l'antiautoritarismo, poi il mito della «nuova professionalità» con le sue ansie tecnologiche, oggi la riscoperta del femminile come ultima, salvifica, risorsa dell'umanità). Ogni volta rincorrendo il mito e ad esso credendo assai più dei nostri compagni/colleghi maschi. Il mondo degli uomini in fondo si è mosso come se si fosse sempre concessa una riserva mentale sulla credibilità delle sue costruzioni simboliche. Ma noi che eravamo non i soggetti, ma semplicemente gli oggetti di queste costruzioni, abbiamo scambiato il verosimile con il vero.

Non può essere vero, valido, universalmente efficace, infatti, un ordine educativo fondato su una ragione pedagogica che non da ragione della differenza di essere uomo/donna, e che lascia la differenza femminile priva di un suo intrinseco e autonomo significato di educabilità e di educazione, una sua propria idea di perfettibilità e perfezionamento umano.

Eppure molte insegnanti ancor oggi sembrano trovare soddisfazione dal loro lavoro. Che però è anche lavoro di reggere sulle loro spalle non solo e non tanto il peso di un'istituzione, le cui carenze e disfunzioni sono a tutti note; quanto l'altro onere, assai più difficile da riconoscere e da decifrare: quello di rendere credibile la scuola a chi la frequenta per imparare, o a chi si aspetta che altri imparino, e di conseguenza di rendere verosimile il proprio ruolo professionale. E non mi riferisco, qui, all'attendibilità culturale, pedagogica e sociale del sistema scolastico, ossia alla buona qualità delle cose che offre (risultati formativi, saperi, certificazioni, ecc.) e al loro essere in consonanza con quanto la società richiede per il suo oggi e, possibilmente, per un suo domani migliore. E in gioco invece il carattere di verità - cioè di piena rispondenza a ciò che, esistendo, ha pretesa di dire e di dirsi per quel che ha di essenziale - delle imprese educative che noi conosciamo. Se l'educazione delle donne è stata pensata e progettata dall'altro, e se le donne hanno finora pensato l'educazione in quanto pensata o resa pensabile dall'altro, e non da sé, il loro compito è stato proprio quello di tenere unita la propria esistenza femminile muta - con i suoi desideri, aspirazioni, bisogni di educazione e di cultura - ai significati che la società (il mondo maschile) ha per essa, essi, già trovato<sup>6</sup>.

Nella scuola questa affezione femminile per il verosimile assume, ad esempio, la forma della servitù che molte donne che imparano o che insegnano dimostrano nei confronti della valutazione (voto, giudizio, certificazione finale), cui sembrano attribuire un grande significato simbolico, quasi per un bisogno di far dipendere la loro identità di (buone) allievo o insegnanti dalla valutazione ricevuta o data, meglio ancora se severa e selettiva. Mentre desideri, progetti, piacere dell'intelligenza a questo si tengono subordinati.

---

<sup>6</sup> «In effetti, il verosimile per una donna era ben più che una modalità di conoscenza. Era un modo di essere e un lavoro, la parte che le toccava in una imposta divisione sociale del lavoro simbolico. Dove agli uomini spetta la creazione della realtà (storica, culturale) e alle donne di metterla in rapporto con la realtà in se, tacendo la spola tra le parole e le cose, essendo loro stesse divise tra realtà muta e rappresentazione sociale (...) nel caso della donna la sua mancata corrispondenza con la rappresentazione sociale non invalida la rappresentazione ma colei che non vi si conforma» (da Ipazia, Quattro giovedì e un venerdì per la filosofia, Milano, Libreria delle donne, 1988).

Oggi questo principio di autorganizzazione subordinata del pensiero femminile<sup>7</sup> ha però cominciato ad incrinarsi anche in campo educativo. Nel loro lavoro di insegnanti le donne, alcune donne, hanno accettato come qualcosa che non si può (non) scegliere il proprio io segnato dalla differenza sessuale, e hanno assunto la propria esperienza umana come fonte di sapere e di pensiero pedagogico; hanno cessato di differire continuamente il senso del proprio esistere e del proprio progetto di vita, trasformando il disagio individuale («la segreta impressione che tutto sia finto») in estraneità come categoria di conoscenza e di interpretazione del reale.

Ci risulta adesso più chiaro perché energie femminili anche creative e innovative si sono spese senza modificare il dato di realtà, cioè che i progetti e le pratiche educative, la scuola e i luoghi di trasmissione della cultura sono rimasti consegnati all'ordine patriarcale, mentre le bambine e le giovani donne attendono che le più grandi per cultura ed esperienza si assumano la responsabilità del loro divenire donne. Private di madri simboliche dall'ordine patriarcale, le donne non hanno conosciuto in realtà percorsi di educazione, se questa consiste nella costruzione infinita della propria originale umanità, ma piuttosto percorsi di deportazione nell'orizzonte dell'altro genere. A questo rapimento-deportazione delle figlie nella genealogia educativa maschile ha corrisposto d'altra parte l'iscrizione in essa delle donne più grandi, delle madri, secondo il codice del rapporto madre-figlio (maschio). Private delle figlie, le donne sono state private di autorità, forza e sapere, e dunque del potere di costruire una genealogia propria, ridotte a custodi della tradizione maschile.

È questo anche che intende Irigaray<sup>8</sup> quando in *Donne divine* parla della subordinazione delle donne al divenire divino maschile, per mancanza di un orizzonte di compimento del genere femminile che possa rappresentare, per ciascuna donna nella sua finitezza, la misura del proprio divenire infinito, dell'infinito perfezionamento di ciò che già è.

Ma se l'educazione, la possibilità di trarre insegnamento e potenziarsi entrando in contatto con forme più compiute e mature di esperienza umana è per ciascun individuo una necessità biologica, oltre che culturale, perché da essa dipende la sua stessa sopravvivenza, la generazione simbolica da parte di donne e la necessità dello stare al mondo per gli esseri umani di sesso femminile che entrano nella vita. Altre possibilità non si danno, anche se finora nella storia si sono date come pressoché esclusive, non a caso però producendo effetti depotenzianti per l'umanità femminile, e per l'intero genere umano.

D'altra parte l'educazione, come possibilità di conoscenza di sé e del mondo attraverso un'altra donna, e come iniziazione ad un orizzonte di senso e ad uno stile di vita in cui affermare in modo libero la propria umanità femminile, coincide con l'avvenire della differenza sessuale. Purché questa non sia intesa riduttivamente come somma di controvalori rispetto al maschile come biologia e storia femminile già data, ma come qualcosa che si costruisce tra donne nell'atto di inverare la nostra condizione originaria di esseri umani femminili affidandola alla dimensione del linguaggio e dell'autosignificazione: e dunque quale «nostro altro ancora da attualizzare, nostro al di qua e al di là di vita, di forze, d'immaginazione, di creazione, nostra possibilità di un presente e di un avvenire»<sup>9</sup>.

In questo orizzonte di senso l'educazione, come generare/generarsi del soggetto femminile dalle modificazioni da esso stesso agite, esalta al massimo il suo significato politico, di trasformazione del reale (umanità e storia), quel significato che, pur sempre presente nel suo concetto, la sua storia troppo spesso ha tradito, mortificandolo alla conservazione dell'esistente.

Per quanto finora detto, l'ordine educativo femminile non va inteso come sistema compiuto di dispositivi materiali e simbolici, di norme, regole ecc. - prodotto da un atto volontaristico o da un pensiero astratto dalle pratiche sociali - da contrapporre all'ordine maschile, ma come il prender corpo nella scena educativa comune, perciò anche nella scuola di tutti, di alcune idee-forza (e di altre che verranno dalla pratica politica e dal mondo delle donne) che sono già il risultato dell'elaborazione teorico-politica delle donne, del loro farsi soggetto.

---

<sup>7</sup> Luisa Muraro, *Commento alla «Passione secondo G. H.»*, «DWF» 1988 5/6, p. 74.

<sup>8</sup> Luce Irigaray, *Femmes divines*, in *Sexes et parentés*, Paris, Minuit, 1987.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 85.

Non è dunque in riferimento a valori e qualità corrispondenti ad un supposto carattere biologico-sociale femminile, o ad una presunta essenza o identità dell'essere donna, che questo ordine si costituisce: perché questo avverrebbe in un regime di soggezione a quanto pensato dall'altro soggetto, obbligando le donne alla fantasia di una realtà fatta da altri. Questo ordine invece, che ha carattere di necessità perché corrisponde alla verità della differenza sessuale, viene alla luce generando i propri principi costitutivi in riferimento ai valori scaturiti dalle relazioni tra donne che hanno inteso valorizzare il proprio sesso per farsi soggetti.

La fonte dell'ordine educativo femminile sono dunque i rapporti tra donne, in particolare quelli che si giocano all'interno dei processi formativi e della scuola. Da qui, dal contesto stesso delle pratiche educative e didattiche che si modificano in forza delle mediazioni femminili, scaturiscono nuovi principi e criteri regolativi di un agire e di un accadere educativo non escludenti o depotenzianti i soggetti femminili, ma capaci di includerli positivamente perché ad essi corrispondenti. Di modo che, per le donne, chiamare alla piena esistenza il proprio io entrando nel mondo umano per i tramite della cultura e dell'intersoggettività sia insieme dar vita ad un mondo che, come soggetti, si è contribuito a significare aprendo nuovi orizzonti di senso e di visibilità, e che dunque non ci nega. E trascendere la propria esperienza immediata per trasformarla in sapere di sé e del mondo, eccedendo la dati del proprio esistere per farsi eccellenti, in cui consiste l'educazione, non significhi tradimento di sé e tradimento della propria origine, la madre.

Per le femmine l'ingresso nell'ordine culturale porta il segno dell'estraneazione da sé: l'accesso al linguaggio e l'oggettivazione si presentano come inevitabili processi unidirezionali di allontanamento dal territorio materno e dalla propria origine sensibile, in forza dei quali l'esperienza umana femminile, priva di un suo statuto soggettivo, viene negata e ridotta appunto ad un oggetto delle rappresentazioni dell'altro. Di modo che accedere alla cultura e all'istruzione significa, anche per le più adattate ed «emancipate» delle studentesse che popolano ormai le nostre scuole, depotenziamento della propria originale umanità e deportazione in universi simbolici in cui l'unico soggetto costruttore di conoscenza e di verità è un soggetto maschile.

La devastazione della genealogia femminile ad opera dell'ordine patriarcale si ripresenta nella forma del vissuto di molte adolescenti, che, impegnate ad affermare la propria autonomia di vita e di parola, sentono che questo le porta ad allontanarsi irreparabilmente dalla madre, a tradirla, per l'incapacità di intravedere, al di là del ruolo materno perdente, la figura della madre, positivizzandola quale luogo delle proprie origini, propria simile significativa.

Questa esperienza umana femminile non è tuttavia inevitabile: essa va vista nella sua storicità, come risultato del modo in cui il mondo maschile si è costituito, attraverso la dinamica esclusione/assimilazione, sulla negazione del materno, del suo ordine, dell'ordine della vita.

Le dicotomie ricorrenti di maschile/femminile, oggettivo/soggettivo, separazione/fusionalità, su cui la nostra cultura ha costruito le proprie concezioni di che cos'è conoscenza e cercato di interpretare il processo psicologico di costruzione dell'oggettività (sviluppo del senso dell'io e del reale) a livello ontogenetico, lasciano trasparire la costante connotazione positiva del primo polo e la sistematica svalutazione del secondo<sup>10</sup>. Le stesse attribuzioni di valore si ritrovano anche nei processi di insegnamento/apprendimento, tuttora dominati da una concezione a-relazionale di autonomia cognitiva e di apprendimento cognitivo, proposti in termini di inevitabile e accentuata separazione della mente dalla propria e dalla altrui soggettività, nonché dall'oggetto di conoscenza. E anche lì dove, nelle teorie psico-pedagogiche, interpretazioni più recenti sono intervenute a correggere l'enfasi sulla separazione riconoscendo il ruolo fondamentale dell'esperienza soggettiva - anche corporea - e del contesto relazionale, non si è arrivati ad incrinare lo schema universalistico che permette di parlare di soggetti e di corpi come di entità neutre, asessuate. Oggi ci è chiaro che in realtà questo schema è il risultato del processo di universalizzazione in forza del quale il soggetto maschile assume pienamente, anzi potenzia, l'appartenenza al proprio genere, costringendo l'altra alla negazione di sé, alla cancellazione del suo corpo diversamente sessuato.

---

<sup>10</sup> Oltre agli scritti più recenti di Irigaray, si veda per questo Evelyn Fox Keller, *Sul genere e la scienza*, trad. it. di R. Petrillo, Milano, Garzanti 1987.

Interpretato come processo lineare, oppure come cammino discontinuo e tortuoso, l'ingresso nell'ordine culturale - l'apprendimento - viene comunque concepito come progressione verso una meta che coincide con l'allontanamento dall'origine. Si nega per questa via qualcosa che pertiene alla condizione umana, la tensione irrisolvibile e non dialettizzabile tra spinta alla autonomia e ricerca della connessione, tra indipendenza e dipendenza, tra identità e relazione, proprio perché, in un movimento precedente, si è voluto eludere ciò che fa umana la condizione umana, l'origine, la madre, come uno dei poli-limite necessari e ineludibili della vita stessa (nascita-morte).

Preso nel gioco delle proiezioni maschili post-edipiche, ridotta all'altro/oggetto dal quale il/la nuovo/a nato/a deve separarsi per sviluppare il senso del sé, tramutata in simulacro (fantasma onnipotente-divorante o figura dell'inesistenza e del disvalore) nella economia della sostituzione edipica, la madre è il rimosso della nostra cultura. E in questo rimosso, su cui l'uomo ha fondato le sue costruzioni simboliche, i suoi sistemi di orientamento nel mondo e il suo potere, le donne hanno perduto la possibilità di un proprio divenire umano, di una propria trascendenza.

Un progetto di educazione che tenga conto della dualità originaria, maschile e femminile, dell'essere umano come suo principio fondante e dunque voglia essere educazione dei due generi, non può eludere questa rimozione.

La assume invece intenzionalmente per far venire alla luce e significare ciò che l'uomo non ha finora pensato se non nelle forme riduttive dell'origine come luogo dell'indistinto, dell'irrapresentabile, del non-essere, e della donna-madre come natura-nutrice al servizio della genealogia maschile, costringendo le donne ad identificarsi con queste deformazioni e simulacri dell'identità femminile.

La *natalità*<sup>11</sup> è il principio costitutivo di un ordine educativo che sia fedele all'economia della vita; che renda conto del materno come origine e come potenza in cui entrambi i sessi si radicano nella natura, e del continuum materno, ossia della linea ininterrotta di generazione della vita da donna a donna, come struttura vivente che si fonda e si organizza sulla coppia originaria madre-figlia.

Porsi nell'orizzonte della natalità permette di vedere ciò che è sempre stato nell'esperienza umana di ciascuno, uomo o donna: la vita come dono della madre, e la madre come colei che ha la potenza insostituibile di dare la nascita biologica, ma anche di costituire la matrice della nascita psicologica e umana di ciascuno, attraverso l'attivazione della ricca dinamica di riconoscimento reciproco che rappresenta per ogni nuovo/a nato/a l'inizio dell'esistenza in senso pieno. Senza il *pothos* immaginato e voluto dalla nostra cultura tra ordine del corpo e della natura e ordine del linguaggio e del pensiero, perché entrambi possono radicarsi nell'ordine della vita<sup>12</sup>.

Il riconoscimento del dono materno della vita, sull'oblio del quale si è potuta costruire la cultura patriarcale, non può non essere insieme riconoscimento della potenza femminile materna,

---

<sup>11</sup> Con l'origine della vita e la nascita entra nel mondo il principio del cominciamento, portando con sé, grazie all'apporto di novità e di imprevedibilità di ogni nuovo nato, il principio della libertà. La nascita biologica e la seconda nascita, rappresentata dall'inserimento nel mondo umano con la parola e l'azione, realizzano la condizione umana della natalità. E accettando la propria natalità, il proprio carattere di creatura che riceve da altri la vita inserendosi in una catena di generazioni, che l'essere umano può garantire la sua permanenza storica (Hannah Arendt, *Vita activa*, trad. it. di S. Finzi, Milano, Bompiani, 1988).

<sup>12</sup> L'immaginario patriarcale ha rappresentato la vita intrauterina come rapporto di fusionalità tra madre e figlio, che, se si protraesse a lungo anche nella vita post-natale, verrebbe mortifera per quest'ultimo, impedendogli di costituirsi come soggetto: la rottura di questa fusione ad opera di un terzo - padre, Legge, ecc. - rappresenterebbe dunque un passaggio necessario, il tramite per l'accesso al linguaggio, al simbolico. In questo immaginario si nasconde in realtà un pensiero maschile che non sa costituirsi in fedeltà alla sua matrice originaria e finisce con il concepire astrattamente la natura - ad essa assimilando la donna/madre - come simulacro del reale, o come oggetto di sfruttamento e di dominio.

La vita intrauterina può invece essere interpretata non come indistinzione e fusionalità, ma come interdipendenza, feconda e singolare economia di un rapporto duale ordinato e rispettoso della vita di entrambi, spazio di coesistenza e di costruzione dell'alterità, in cui la perdita si dà non come morte, ma come creazione. Si veda: Hélène Rouch, *La placenta come terzo*, «Inchiesta», 1987,77, pp. 41-46 e Luce Irigaray, *Le corps-à-corps avec la mère*, in *Sexes et parentés*, cit., pp. 19-33.

che per noi donne rappresenta il luogo non solo dell'*origine*, ma anche della *somiglianza* essenziale che ci permette di dire e significare in modo autonomo - e non per via speculare all'altro sesso - la nostra differenza di essere donne. Attraverso un pensiero e un linguaggio che non procedono per sostituzione e separazione da (dal «corpo a corpo» con la madre, dall'origine sensibile, dall'esperienza vivente, dal mondo della vita e delle cose), ma si danno nella forma della relazione, nell'economia del «tra soggetti» e dell'interdipendenza tra soggetto e oggetto.

In un orizzonte di pensiero e di mondo che non nasce sulla negazione dell'origine, ma la assume come dimensione costitutiva dell'essere, l'accesso delle donne alla cultura e alla vita della mente non sono esperienze condannate all'eterno e mortifero conflitto tra opposti. E il conoscere e il pensare, che pur esigono la distanza attivamente elaborata dalla propria esperienza immediata, possono avvenire senza perdita irreparabile di parti essenziali di sé: quasi una morte temporanea che prelude ogni volta al nuovo, una nascita.

### *Una donna insegna.*

Il «potenziale sovversivo di donne che imparano da un'altra donna»<sup>13</sup> non si può comprendere a pieno senza questo salto simbolico che colloca l'educare nell'orizzonte della natalità e che inaugura lo spazio della soggettività femminile nel pensare, nel conoscere, e nell'insegnare a conoscere e a pensare.

Le mediazioni necessarie, in parte già costruite, in parte ancora da produrre, sono concetti e categorie nuove che permettono di vedere la realtà con uno sguardo proprio restituendo ad essa il suo carattere di realtà, di progettare percorsi di crescita culturale e di affermazione di sé in un registro di libertà, di fedeltà al proprio sesso.

Ma per far avvenire a piena esistenza ogni nuova nata, come soggetto radicato nel suo genere e come soggettività individuale che porta la cifra della irripetibile singolarità, la mediazione prima e più importante è un'altra donna: un ponte che crea nuovo territorio, quasi uno spazio transizionale tra l'origine-la madre e un lo femminile emergente, che consente al tempo stesso la distanza necessaria all'avvenire dell'identità senza rischio di perdita.

Mediato da una figura femminile l'accesso al mondo e alla simbolizzazione, l'avventura della mente, possono diventare percorsi meno impervi: possono accompagnarsi anche a quell'esperienza di agio e di profondo piacere che il piccolo dell'uomo prova nell'esplorazione spontanea del mondo, in quell'attività disinteressata che ha come unico scopo di rispondere all'impulso umano sorgivo dell'*apertura al mondo*.

Non possiamo tuttavia dimenticare che per il piccolo dell'uomo questa esplorazione del reale che fa tutt'uno con il *manifestarsi*<sup>14</sup> con il dare il proprio senso alle cose, avviene in tendenziale coincidenza con l'assumere i significati già disponibili nel suo ambiente di vita, senza che tra le due cose si dia uno scarto radicale: e nel linguaggio del suo mondo vitale (la famiglia, poi la scuola, i mass media ecc.), egli può riconoscersi e riconoscere la realtà. Per la piccola che sta crescendo il processo non si dà negli stessi termini, anche se simile è l'impulso soggettivo ad aprirsi al mondo che è all'origine. Perché questa spinta vitale e le energie che la sorreggono non vadano perdute o assimilate in universi di significato che non sono i propri, all'interno dei quali la bambina è destinata a costruire la propria identità come assenza, insignificanza, disvalore, sono necessarie mediazione proprie, cioè femminili.

Altrimenti più tardi le bambine continueranno a coltivare, nel silenzio del conflitto interiore, oppure nel segreto del diario e nelle chiacchiere tra coetanee sul proprio mondo intimo femminile, il sogno della ricomposizione. Ma queste vie espressive non permettono certo una elaborazione attiva della perdita, né la distanza necessaria ad un pensare e conoscere in proprio. E spesso nella scuola

---

<sup>13</sup> Dale Spender-Elisabeth Sarah, *Learning to lose*, London, The Women's Press, 1989, p. 65.

<sup>14</sup> Nel senso indicato da Hannah Arendt di «mostrarsi», «apparire».

esse continueranno ad affiancarsi a processi di apprendimento per «furto» oppure per «adesività», in cui i concetti e le generalizzazioni diventano qualcosa di concreto, cose dure e pesanti, non assimilabili, e di cui è bene liberarsi al più presto, incapaci come sono di trasformarsi in pensieri pensabili che possano interagire con la propria esperienza arricchendola<sup>15</sup>. L'invidia, l'avidità, il sottrarre, che impediscono la creatività e lo sviluppo di un pensiero autentico e non ripetitivo, non sono vissuti facilmente riconoscibili da parte di chi li esperisce; e se anche lo sono, non è certo agevole per le ragazze ricondurli alla loro fonte, incapaci come sono il più delle volte perfino di ammettere che il fatto di essere femmine comporti loro particolari problemi all'interno della scena educativa scolastica.

Ma la negazione degli effetti della differenza di sesso in un contesto sociale solo in apparenza neutro è proprio l'indicatore significativo dello stupro simbolico, della perfetta omologazione all'altro, che rappresenta la condizione di molte allieve, come di molte insegnanti che popolano le nostre scuole. Lo stupro mentale e simbolico è infatti la cancellazione di qualsiasi legame tra corpo sessuato e soggetto pensante e sociale, priva di un disagio sensibilmente avvertito<sup>16</sup>.

Per la donna insegnante sottrarsi a questo stupro (che altro non è se non l'effetto della seduzione paterna), cominciando a rendere inviolabile la propria mente per far crescere in un regime di *inviolabilità* quella delle giovani allieve, è oggi possibile. Si sta affermando, si è già affermata nel mondo di tutti l'efficacia della mediazione femminile, dei rapporti preferenziali tra donne, come principio produttivo di senso, di sapere, di forza, che ci rende possibile sottrarci alla misura giudicante maschile e trovare misure a noi corrispondenti. Dalle relazioni costruite tra donne, nella pratica del riconoscimento di valore che permette il gesto politico dell'alleanza, sono già venuti al mondo, e si sono in parte sedimentati, significati e strutture simboliche che ci permettono di interpretare liberamente la nostra esistenza femminile e di liberare desideri ed energie per far sì che la nostra esperienza umana, nella sua parzialità sessuata, vada verso il mondo improntando di sé tutti gli ambiti del vivere sociale: anche la scuola.

In questo ordine della differenza sessuale che si va facendo, acquista finalmente significato, ossia un significato autonomo, l'assunzione della responsabilità magistrale per noi donne insegnanti che da sempre ci siamo fatte carico, fino alla perdita della nostra esistenza simbolica, delle responsabilità volute o lasciate dagli altri (dall'altro). E la prima responsabilità da mettere in gioco è proprio la scelta (che non può che essere di ciascuna nella sua individualità, ma che si rende possibile nell'ordine comune della differenza, istituyente la soggettività di genere) tra l'ordine e la legge del padre, e il radicamento nella propria appartenenza sessuale, tra lasciare all'altro la sovranità del nostro agire, o farsi soggetti, come tali liberi e capaci di responsabilità.

La forza acquisita nei rapporti tra donne ci permette di operare una modificazione profonda, mentale e simbolica, che consiste nel sottrarsi al mondo dato, che, proprio perché costruito dal soggetto maschile sul mancato riconoscimento della sua parzialità, è negazione del nostro genere e insieme dell'ordine della verità. Sciogliere i legami con questo mondo del verosimile sottraendo ad esso il consueto supporto delle nostre energie mentali ed emotive, significa radicarsi in sé, assumendo come misura del nostro agire e pensare la nostra esperienza umana e quella delle nostre simili. Significa allora eliminare dalle nostre vite il lavoro dell'immaginazione che ci impedisce di vivere e vedere il mondo nella sua realtà, di accettarlo per quello che è, con il negativo e gli elementi di costrizione, ma anche con il positivo della nostra avvenuta libertà. E questo sguardo, non offuscato dal nostro consueto bisogno di fantasticare un mondo possibile (le riforme scolastiche, la raggiunta parità con l'altro sesso, l'eliminazione del sessismo e della discriminazione) che ci permette di produrre modificazioni non immaginarie ma efficaci, rendendo efficace anche la forza femminile, di coniugare la volontà con il pensiero e non con la fantasia, e dunque di arrivare a risultati oggettivabili.

---

<sup>15</sup> Vedi W. R. Bion, *Learning from Experience*, London, Heinemann, 1962; e M. Pontecorvo, *La dimensione emotiva dell'apprendere-insegnare*, in Clotilde Pontecorvo-M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 139-187.

<sup>16</sup> Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1987, p. 179.

Togliere dal nostro sguardo il velo della fantasia comporta, ad esempio, riconoscere che il rapporto di disparità con i nostri allievi/allieve, che si iscrive nella scena istituzionale già caricato di una precostituita autorità, non va negato in nome di un rifiuto più o meno ideologico di questa o qualsivoglia autorità, ma va assunto responsabilmente nella sua realtà di rapporto segnato da uno scarto generazionale e culturale non eliminabile. Esso è un elemento favorevole al fatto che il valore femminile emerga come un bene da far circolare e scambiare tra donne, in modo da produrre ulteriore valore nel momento in cui acquista visibilità, peso e forza nei commerci sociali come in quelli spirituali.

D'altra parte il valore femminile che si potenzia nei rapporti tra donne adulte non è qualcosa di cui possiamo privare le giovani generazioni, ma costituisce l'eredità da trasmettere loro, insieme alla prima e sostanziale eredità che è l'iniziazione ad un pensiero e ad una parola che si generano nella fedeltà a sé, l'autorizzazione a farsi soggetti, a divenire donne ciascuna secondo il proprio stile e progetto di vita.

Attraverso l'assunzione responsabile di questo rapporto di disparità che fa riconoscere le più giovani come figlie simboliche, si attiva e si rende attiva nella scuola la genealogia femminile come segno simbolico e sociale, da inscrivere in uno spazio pubblico, dell'appartenenza al genere femminile. Con essa si apre la possibilità, da far avvenire nell'esperienza di ciascuna allieva, di un rapporto vitale e non distruttivo con la propria origine, la madre, come fonte di valore e di forza; nel momento stesso in cui, dando vita ad una discendenza femminile, si attiva la dimensione della verticalità, l'accesso al proprio divenire divino.

La potenza del segmento genealogico madre-figlia ci permette di riconoscerla in quei rapporti fecondanti che ognuna di noi ha esperito, in misura diversa e in tempi diversi della vita, nella relazione con altre donne: donne che ci hanno fatto da maestre, a partire da un ruolo istituzionale, o anche fuori di esso.

Si tratta di riconoscere il dono che ci è stato fatto da queste madri simboliche, cui a quel tempo abbiamo affidato, spesso inconsapevolmente, il senso e la speranza del nostro esistere futuro, la nostra tensione ad una trascendenza che ci corrispondesse. Pagare questo debito simbolico credo possa dare una sostanza più precisa alla scelta di porci a nostra volta nei confronti di altre donne come madri fecondanti di cultura e spirito. Perché ci permette di nominare e poi di elaborare teoricamente ciò che è sempre esistito nell'esperienza delle donne, anche se non di tutte e anche se non espresso in forme sociali e simboliche visibili e libere.

Anzitutto, che cosa abbiamo intravisto in loro, che ci ha spinto ad accettarne l'autorità come qualcosa cui era giusto e vitale affidarsi? Credo quello che Angela Putino ha chiamato l'inadomesticato, ciò che è rimasto sottratto all'ordine maschile, la fedeltà a sé e al proprio genere, anche se non saputa e non nominata. E stato questo elemento che ci ha attratto, perché in esso abbiamo riconosciuto il germe della somiglianza. Ma al tempo stesso questo elemento ci appariva incarnato in una donna più grande di noi, una donna autorevole disposta a guidarci, ad offrirsi come esempio, e nel caso anche a proteggerci e amarci di quell'affetto coraggioso (amore esigente, che dà forza ma richiede forza), di cui parla Adrienne Rich<sup>17</sup>. Lì abbiamo intuito forse per la prima volta, la possibilità di una trascendenza femminile; e nel rapporto formativo con un'altra donna abbiamo forse esperito la possibilità di un luogo di riparazione almeno parziale del rapporto madre-figlia distrutto dal patriarcato.

Se il sapere la differenza sessuale ci permette oggi di riconoscere nel nostro passato l'esistenza di madri simboliche e la forma almeno embrionale di una struttura di autorità femminile, esso ci ha dato anche la possibilità di interpretare diversamente il nostro rapporto con le bambine e le giovani donne, riconoscendo nel loro spontaneo affidarsi alla più grande e autorevole i segni del loro bisogno di esistenza simbolica e dunque pienamente umana, di affermazione di sé nel mondo. Questo riconoscimento da parte della donna più grande che sa la differenza è il primo gradino dell'affiliazione magistrale, perché coincide con l'attivazione in sé della disponibilità a rispondere al bisogno del linguaggio e di verità delle più giovani.

---

<sup>17</sup> Adrienne Rich, *Nato di donna*, trad. it. di Maria Teresa Marenco, Milano, Garzanti, 1977, p. 249.



L'affiliazione magistrale consiste nella scelta preferenziale rispetto alle giovani donne, le allieve del nostro sesso. Una scelta consapevole e intenzionale, che si sostanzia nella tensione continua a ricercare per noi stesse e le nostre simili più giovani una posizione di autenticità rispetto alla nostra origine, liberando noi stesse e loro da quelli che Virginia Woolf ne *Le tre ghinee* chiama i «fittizi legami di fedeltà».

Questa preferenza, necessaria al manifestarsi del valore e della libertà femminile, cui va dato un tempo/spazio proprio, è in contrasto con i principi pedagogici correnti della imparzialità, o della parzialità mirata (interventi educativi/didattici differenziali rivolti a soggetti particolari o ad una componente particolare della popolazione scolastica, in vista del recupero-compensazione di uno svantaggio, oppure della tutela-promozione di qualità specifiche, secondo la più recente logica delle azioni positive) che mira comunque ad uno stato di equilibrio. Ma si tratta di uno squilibrio, di uno spostamento di sguardo, di desiderio, di energie e competenze, necessario e produttivo; l'unico che può entrare in una tensione possibile e feconda con un principio-ideale di eguaglianza educativa che rompa lo schema del falso e astratto universalismo e si proponga come istanza di reale universalità, ossia di reale bisessuazione dell'agire educativo.

Il legame preferenziale con le nostre simili, sia a livello adulto (rapporto con le colleghe, superiori, madri, ecc.), sia nella relazione didattica con il gruppo-classe, come nel riferimento culturale alla parola e ai testi di donne autorevoli, iscrive la genealogia femminile in uno spazio di visibilità e di significazione, in uno spazio della scena scolastica che definirei pubblico<sup>18</sup>.

In questo luogo, che le pratiche sociali tra donne creano ridisegnando i confini istituzionali, si possono sedimentare consuetudini, pratiche, regole, simboli, principi (il principio della fedeltà alla propria identità sessuata, quello della inviolabilità della mente femminile, ecc.) di un ordine educativo che ci corrisponde e che rende possibile l'avvenire della soggettività e dell'esistenza pienamente umana delle più giovani. E il luogo in cui il mostrarsi dell'insegnante come maestra si rende visibile allo sguardo delle altre, e in cui la sua parola magistrale, misurata su una pluralità di voci di donne che hanno già scritto e parlato, si fa evento storico, oggetto di discorso e di memoria, *initium* di un esistere autonomo ed oggettivo di significati riconoscibili.

Assumere la parzialità come principio del nostro agire educativo, radicandosi nel continuum materno simbolico, non è tuttavia facile: è qualcosa che chiede la determinazione e il lavoro continuo del distogliersi dal mondo del già detto, a cui per sensibilità, storia e passioni intellettuali siamo pur legate. Non sono poche le insegnanti, ad esempio, che, pur misurando il proprio agire sull'appartenenza di sesso, hanno difficoltà a valorizzare subito le femmine del gruppo classe, perché ad un approccio irriflesso trovano che le bambine sono più «antipatiche» e meno interessanti dei maschi.

E d'altra parte anche la parzialità agita nella scelta didattica di lavorare solo con le alunne, dividendo la classe, e dedicando loro uno spazio/tempo per attività specifiche, spesso trova diffidenti le ragazze, che in un primo momento possono rifiutare di essere coinvolte in progetti sessuati (formazioni di gruppi omogenei per sesso, nuovi contenuti di apprendimento, ecc.), per paura della miseria e del disvalore del proprio genere.

Lavorare sulle contraddizioni, sulle loro e sulle nostre, è dunque necessario. Come è necessario tener conto dell'aspetto dinamico ed evolutivo di un progetto di valorizzazione autonoma delle femmine. Non è la stessa cosa lavorare per la formazione ed il rafforzamento della soggettività delle nostre giovani interlocutrici, se si tratta di bambine, il cui desiderio forte di esistenza autonoma nel mondo non è ancora compromesso e che si affidano spontaneamente ad una donna più grande, oppure se si tratta di adolescenti. Nel caso di queste ultime è certo difficile far leva sul desiderio di contare nel mondo per far crescere la loro soggettività femminile, la coscienza del valore della differenza, per insegnare loro a rivolgersi alle proprie simili come mediatrici necessarie tra sé e il mondo. Perché, o il desiderio comincia a spegnersi, oppure la (apparente) sicurezza che molte di loro mostrano, come chi gode di diritti di cittadinanza non più discussi, si scontra con la scarsa

---

<sup>18</sup> Nel senso arendtiano di *polis*, di spazio pubblico-politico in cui gli uomini possono entrare in relazione tra di loro, conservando la memoria del loro agire mediante il discorso.

consapevolezza del prezzo pagato, ossia la rinuncia alla propria identità sessuale e alla propria libertà, l'omologazione all'altro. E, pur nella consapevolezza che i guadagni del rafforzamento del nostro sesso prima o poi si renderanno visibili anche a loro, diventa allora difficile far leva subito sull'estraneità: soprattutto in un'età in cui i processi di costruzione dell'identità personale risentono particolarmente del rapporto con l'altro sesso, e il condizionamento degli stereotipi di ruolo sessuale acuisce il conflitto - che rappresenta il vero e proprio *double-bind* dell'apprendimento scolastico delle femmine - tra acquisizione di autorevolezza e competenza intellettuale e identità sessuale, tra successo nello studio e successo nella vita sociale tra coetanei. Come insegnanti non possiamo dimenticare che le ragazze scontano, anche nella forma del conflitto con la propria madre e con l'incapacità di riferirsi alle simili più grandi, la povertà di modelli femminili adulti autorevoli, in cui l'essere donna si coniuga e non confligge con la vita della mente e l'affermazione di sé nel mondo. Sta a noi trasgredire le regole del gioco, fornendo questi modelli e scommettendo su una sfida alta, che chiede di misurare la propria efficacia in tempi lunghi: nella consapevolezza che la genealogia simbolica, la possibilità di riferirsi a donne che non si rapportano all'uomo per trovare il senso di sé e del proprio progetto di vita, apre loro uno spazio di libertà altrimenti impossibile, consente di ridimensionare l'investimento eccessivo nell'amore nell'economia della loro esistenza e del progetto di sé, e di connotare la scelta del matrimonio o del rapporto con l'uomo come autentica scelta e non unica alternativa possibile.

Se educare nella differenza significa provocare e potenziare un'esistenza pienamente umana, cioè libera e radicata nella propria identità, assumere responsabilità educativa significa anzitutto saper *vedere*, in modo che il nostro parlare ed il nostro agire entrino in sin toni a con lo sguardo.

Ho già detto prima della difficoltà di alcune insegnanti di agire una pratica di valorizzazione delle femmine: quasi per una sorta di cattura dello sguardo, che si protrae oltre il loro voler consistere nell'orizzonte della differenza. Non è facile, ma necessario sottrarsi alle modalità di visione cui siamo state abituate, dislocare il nostro sguardo in un altrove da far apparire. Un altrove in cui si renda riconoscibile, nel gruppo-classe, la presenza di maschi e femmine, e, di queste ultime, l'esistenza per sé e non in funzione o per differenza dall'altro. Far emergere dallo sfondo indistinto, ma ormai ovvio e «naturale», del (apparentemente) neutro gruppo-classe la dualità dei generi, coincide con il gesto di indicare il carattere asimmetrico di questa dualità: «neutro», proprio in quanto regolato e ordinato dalla dominanza maschile.

Allora non basta riconoscere che i nostri allievi appartengono a due sessi e regolare di conseguenza il nostro agire educativo. Senza incrinare i paradigmi universalistici su cui si è costruito il nostro sguardo, il nostro sapere pedagogico, le regole di questo agire, l'asimmetria della differenza ci trascina ogni volta indietro, ci costringe ad arrenderci all'ovvia evidenza che le femmine sono un po' meno... valgono un po' meno..., e non riusciamo ad opporci al loro venir risucchiate nell'ordine maschile. Perché l'appartenenza di genere, la differenza, non è la neutra categoria descrittiva di un'ovvietà demografica, ma è un punto di vista radicalmente altro da cui interpretare e far venire al reale la realtà. Allora, se lo sguardo si lascia guidare da questo scarto che la differenza rappresenta rispetto al già dato, non può non essere, fin dall'inizio, *sguardo valorizzante*.

In più, se il primo passo consiste nel riconoscere, nell'indifferenziato gruppo di allievi, la presenza dei due sessi, il secondo ha il compito di portarci a far emergere, con uno sguardo altrettanto valorizzante, ciò che la singola rappresenta nella sua irripetibile individualità, dall'indifferenziato che costituisce la componente femminile della classe. Ma anche qui l'asimmetria della differenza fa il suo gioco. Mentre infatti i maschi si rendono visibili (fino a monopolizzare l'attenzione) non solo come gruppo solidale, ma anche come singoli, perché in tutta la scena educativa - dal linguaggio, ai contenuti curricolari, ai modelli culturali ed epistemici, alle regole della comunicazione didattica e dell'interazione sociale - parla la loro soggettività di genere, agisce quell'ordine maschile che consente ai singoli di esistere ed affermarsi anche nella loro soggettività individuale, per le bambine e le ragazze una scena educativa propria è da costruire, com'è da costruire la libertà e l'autorevolezza della loro possibile soggettività, collettiva ed individuale.

Lo sguardo valorizzante ci permette di andare oltre l'evidenza di fatti e situazioni, di cui ora siamo

più consapevoli, e cioè: lo scarso protagonismo delle femmine, il loro costituire un gruppo tranquillo, perfino piacevole, ma anonimo e indeterminato; la scarsa efficacia dei loro tentativi di affermarsi attirando su di sé l'attenzione dell'insegnante e dei compagni, dovuta probabilmente al fatto che, mentre i maschi adottano nell'interazione in classe la «strategia del potere», le femmine scelgono la «strategia dell'intimità»<sup>19</sup>, investendo le loro energie su relazioni amicali ed affettive con poche compagne e con l'insegnante, piuttosto che sulle attività, come è invece il caso dei maschi. E mentre questa strategia dell'intimità, favorevole allo sviluppo di comportamenti e competenze orientate ad una vita sociale positiva e ordinata, trova in genere una certa rispondenza nei gradi inferiori della scolarità, più vicini all'ideologia femminile tradizionale, nei gradi successivi invece, caratterizzati anche dalla presenza di una pluralità di insegnanti, diventa fattore di «disadattamento» delle femmine anche sul piano del profitto e dell'apprendimento.

Questa fenomenologia ci rimanda ad un'ipotesi. Che il ruolo guida della classe, almeno a livello di curriculum nascosto, non sia tanto prerogativa della insegnante, quanto dei maschi presenti (e comunque del paradigma maschile che rappresenta la norma dell'intera vita della classe): i veri attori, i gestori del sistema della comunicazione didattica, dalla quale essi traggono quotidiana conferma della loro azione efficace nel mondo e frequenti opportunità di essere visti come singoli, con i loro tratti personali e bisogni specifici, e pertanto di ricevere un insegnamento più individualizzato.

E se la subalternità all'ordine simbolico-sociale maschile è anzitutto della insegnante, la medesima servitù viene da lei riprodotta nelle sue simili più giovani, facendo suo il gioco di aspettative legate alla differenza di sesso (profezia che si autoadempie), che influenza negativamente i processi di apprendimento e quelli di formazione dell'identità femminile (tutte noi conosciamo la scarsa autostima delle ragazze, i loro sentimenti di disvalore, di inadeguatezza e di ansia, soprattutto nel campo degli apprendimenti scientifico-matematici).

A questa servitù è tuttavia possibile sottrarsi, sottraendo le altre; scorgendo, al di là del piano di evidenza di questi fenomeni e situazioni, il positivo che le allieve portano, pur da una posizione di scarsa libertà, e valorizzandolo: le qualità relazionali e sociali<sup>1</sup>, che vanno premiate, la capacità di dare ascolto al proprio e all'altrui mondo interiore, la grande disponibilità alla ricerca di sé e del vero, la passione di capire e l'amore per la vita della mente, vissuti come bene in sé e non necessariamente come tramiti per altro.

Non lasciar defluire e disperdere all'esterno questa corrente positiva di energie e di desideri, ma riportarla alla sua origine, che è il corpo-mente di ogni singola allieva, e all'origine comune, la madre, è il compito della maestra. Questo compito chiede che si mutino le regole del gioco all'interno della classe, nel lavoro didattico, ricentrando su di sé, sull'insegnante, e poi sulle allieve, il sistema della comunicazione didattica, dando vita a nuove traiettorie di attenzione e di investimento, a nuove modalità di sguardo e di visibilità.

Un'insegnante che accetti di porsi come madre simbolica per altre, senza sottrarsi alla responsabilità del giudizio e al rischio dell'errore, sa che questo suo gesto non è previsto dall'ordine dato. Porsi come autorità simbolica implica infatti l'esposizione di sé, delle proprie scelte e stile di vita: l'investimento sul proprio sesso come fonte di forza e di libertà, la scelta delle relazioni tra donne come luogo da cui parlare ed agire; il lavoro continuo del sottrarsi al mondo dato, che

---

<sup>19</sup> Elisabeth Ohen, *Equality for Girls and Boys in the Swedish Comprehensive School. Official Goals and Daily Practice*, in AA.VV., *Schulbildung und Gleichberechtigung, Internationales Symposium des Arbeitskreises Frauenstudien* (Juni 1986), J. W. Goethe Universität, Frankfurt am Main 1987, p. 42. Analoghi risultati vengono riportati da una ormai vasta letteratura internazionale, in cui le studiose sottolineano i limiti del modello coeducativo.

<sup>1</sup> «Personalmente, suggerisco alle madri d'oggi di non insegnare alle figlie a fare come i maschi, ma di educare i maschi ad avere le stesse virtù sociali delle femmine, pur essendo sessualmente uomini: saper restare in silenzio, essere calmi, parlare sottovoce, astenersi da giochi rumorosi e guerreschi, prestare attenzione agli altri, praticare l'umiltà e la pazienza, ecc.» dichiara, non senza un accento di consapevole provocazione, Luce Irigaray, *L'AIDS non passerà attraverso di me*, «Inchiesta», 1987, 78, p. 15.

consente di ridefinire in autonomia il rapporto con la ricerca culturale e con quel sapere che è campo specifico della propria azione didattica; le preferenze e le passioni intellettuali che ne hanno segnato la storia culturale e cifrano inevitabilmente lo stile della sua mediazione educativa.

Questo mostrarsi disegna all'interno dell'istituzione un campo di visibilità, un piano di significazione in cui si iscrive socialmente l'autorità magistrale, con la quale le più giovani sono chiamate a confrontarsi e a misurarsi: un ordine comune rispetto al quale esse sono invitate a riconoscersi per conquistare soggettività, e trovare possibili risposte al bisogno di appartenenza e di senso di sé.

La maestra sa che nessuna acquisizione di conoscenze e nessuna esperienza di apprendimento, anche quelle apparentemente più riuscite, hanno capacità di presa, se questo bisogno femminile più profondo viene eluso. E d'altra parte, questo di dare un senso al sé, alle proprie esperienze, al mondo e alle cose del mondo e della vita, è un bisogno che nessuna mediazione maschile, anche la più intelligente ed efficace, può soddisfare, rimandando essa ad un ordine di rappresentazione creato dalle relazioni tra uomini, che esclude le donne come soggetti.

Dar vita ad esperienze significative di apprendimento culturale richiede allora la capacità di attivare nelle allieve e mettere in gioco questo piano più profondo di bisogni e motivazioni che attengono all'idea di sé e del proprio valore umano. Perché il compito educativo non è insegnare alle ragazze a mettere da parte il proprio corpo sessuato, in modo che esso cessi di rappresentare uno svantaggio, un ostacolo all'affermazione di sé anche in campo culturale; ma ad assumerlo come il luogo proprio delle esperienze di apprendimento, che diventano significative se consentono di tradurre la differenza di essere donna in valore umano e sociale, in sapere, in criterio di giudizio e di azione nel mondo.

È, in altre parole, il compito di aiutare le allieve ad assumere *una forma* propria, di insegnare loro a *consistere*, ad acquisire consistenza, in un mondo che nega alle singole donne tale possibilità, costringendole al continuo e imprevedibile mutamento, al disperato e interminabile gioco di specchi in un sistema di relazioni sociali, le cui regole, misure, aspettative, sono maschili.

Il gesto primo attorno a cui si costruisce l'autorevolezza della maestra è allora questo di indicare anche esemplarmente il senso del consistere, che deriva dall'accettazione della propria natalità, dal radicamento in sé e nel proprio genere, mostrando come questo vincolo consente di uscire dall'indeterminatezza e di sottrarsi alla contingenza di ritmi estranei, alla precarietà di flussi di vita che non sono i propri.

Questo gesto di autoesibizione della maestra, il rendere visibile la necessità del vincolo ad altre donne (del passato e del presente) come fonte di libertà e autorevolezza, apre nel presente uno spazio reale di possibilità per le più giovani, da attualizzare senza continui rimandi, senza concessioni ad una logica di indefinita e imprevedibile processualità. Esso rappresenta l'essenziale di quell'invito al mondo, che corrisponde alla dimensione iniziatica di ogni autentico accadere educativo<sup>20</sup>.

Il passaggio di valore e di forza da parte della maestra, come di colei che dispone di maggior libertà, forza, e sapere del mondo, non avviene tuttavia automaticamente, ma richiede che si provochi il riconoscimento attivo e consapevole da parte delle allieve, pena il rischio di degenerare in imposizione autoritaria di modelli e di contenuti ideologici, che non solo ostacola il consenso e l'accettazione libera del vincolo, ma finisce anzi per produrre allontanamento e rifiuto pregiudiziale.

Diventa importante allora rendere riconoscibili e verificabili la fonte di legittimazione dell'autorità magistrale e i criteri cui essa si ispira. Questa e quelli non sono riconducibili all'istituzione scolastica e al suo ordine di legalità, almeno come oggi ancora si presentano. Ma si inscrivono nello spazio comune di azione e di parola creato dalle relazioni tra donne che si riconoscono nella fedeltà a sé: l'orizzonte della differenza sessuale come spazio di possibile riconoscimento per tutte, e luogo generativo delle diverse e plurali soggettività individuali.

Alla luce di questo ordine simbolico vanno reinterpretati e ricodificati sia il concetto di autorità, sia

---

<sup>20</sup> R. Massa. *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987. p. 65.

il suo risvolto negativo, l'autoritarismo. Entrambi vanno sottratti al già pensato della cultura pedagogica maschile, anche la più innovativa, e misurati sui nostri progetti. La responsabilità dell'insegnante ad affiliare, ad esempio, è tale se può disporre liberamente di qualsiasi soluzione educativa e strategia didattica già nota (dalla lezione frontale alla metodologia della ricerca, dalla didattica cooperativa alla pedagogia carismatica, ecc.), o da inventare: unico ed essenziale vincolo, a cui le scelte vanno di volta in volta subordinate, essendo il comune progetto di generazione di soggettività femminili libere.

Analogamente, la maestra non può trasmettere alle più giovani il senso di un autonomo consistere nel campo della ricerca culturale, se lei stessa non dispone già in qualche modo di autonomia e sovranità rispetto alla verità, e non è in grado di rendere visibili il luogo da cui parla e le forme del suo rapporto con il sapere. La sovranità rispetto alla verità si traduce didatticamente nel sostenere allieve ed allievi nel lavoro comune di pensare e conoscere il mondo in ogni suo possibile significato, trasmettendo loro l'ambizione e la forza di poter dire una verità sul mondo a partire dalla propria parzialità sessuata. Perché anche la pretesa delle allieve di dire la propria verità sul mondo, che è presente fin da bambine, ma presto isterilita e repressa dall'ordine patriarcale, trovi alimento e potenziamento, la maestra deve mostrare il punto di vista della sua verità, pur sempre finita e mai definitiva, ma che allude ad un possibile orizzonte infinito di verità. Questo non significa in nessun campo abbandonare la ricerca della verità, ma dare una comprensione più appropriata del contesto umano, materiale e simbolico in cui essa si forma e si manifesta.

Nel comune lavoro di costruzione della conoscenza e nella trasmissione didattica, diventa allora essenziale il riferimento al pensiero e alla creazione culturale di donne che ci hanno preceduto nel tentativo di dare un senso al reale in fedeltà al loro sesso: è un modo per restituire loro grandezza e visibilità, e al tempo stesso di nutrire la nostra mente e quella delle più piccole di segni di originalità femminile. Perché questo sia possibile, la mediazione magistrale non può limitarsi alla scelta e alla proposta di una genealogia simbolica, ma, anche attraverso l'esempio personale, deve insegnare il modo di farsi ammiratrici, eredi e seguaci della grandezza femminile di pensiero e di parola, in modo che il nutrimento simbolico di origine femminile non isterilisce, ma continui a dare i suoi frutti, facendosi tradizione per altre.

Se l'incontro con le autorità femminili dei testi e la mediazione educativa di una donna offrono alle allieve un contesto quotidiano di apprendimento favorevole alla validazione della propria identità ed esperienza umana, non possiamo dimenticare che l'intera cultura scolastica, come gran parte della comunicazione sociale, sono espressione di un soggetto maschile. Si tratta di una cultura che inferiorizza o cancella il nostro genere; ma che contemporaneamente fa coincidere rigore e scientificità con il carattere impersonale del suo dire. Anche da qui deriva per le donne il fascino di molte discipline e conoscenze che si insegnano/imparano nella scuola: e da qui deriva il pudore femminile, la paura di manifestare un punto di vista soggettivo, di trasgredire le regole dell'oggettività.

Sottrarre le più giovani a questo fascino, che impedisce loro di pensare e conoscere originalmente (in fedeltà a sé e alla propria origine), non significa eludere o azzerare la cultura maschile, ma dar vita a modalità di rapporto libero con essa. Prendere le distanze dalla cultura del padre, l'unica peraltro socialmente legittimata e quella che ci ha visto venire al mondo, è operazione possibile e non esperienza angosciosa di perdita irreparabile, se mediata dal coraggio e dall'autorità generosa della maestra.

L'atto di mostrare chi è il costruttore dei corpi di conoscenze che trasmettiamo, chi è il soggetto enunciatore degli universi simbolici che costituiscono i contenuti dell'apprendimento, rappresenta un gesto che libera alunni e alunne dal fantasma dell'unicità del sapere, di quel sapere che da sempre considerato ovvio e naturale, rappresenta in realtà la parola con cui il soggetto maschile ha detto la sua verità sul mondo. Indicare i limiti oggettivi di questo sapere parziale, che per non sapersi tale si è tradotto in violenta negazione di un'altra verità, di un'altra parola, invita ad uno stile di apprendimento che procede sul filo dell'attenzione e del dubbio, della distanza critica e del giudizio personale. Ma è anche un modo per trasmettere la consapevolezza del valore di un pensare e di un conoscere che si

radicano nell'esperienza umana necessariamente parziale, e sanno render conto della propria origine, senza presumere indebite assolutizzazioni e prevaricazioni sull'altro.

La forza acquisita da donne più grandi, la libertà che deriva dall'accettare misure proprie, nel vincolo al proprio genere e alla parola autorevole di altre, permette alle più giovani un rafforzamento del senso del sé e del proprio valore che rappresenta la miglior difesa sia contro contenuti e modelli culturali esplicitamente sessisti, sia contro quel sapere «neutro» della cultura scolastica che nega in realtà il valore umano femminile.

Una mente femminile in formazione si riconosce inviolabile non perché in grado di immaginare un mondo privo di violenza simbolica: questo sarebbe al contrario ulteriore segno di servitù al mondo dato, ai suoi sogni di evasione e al suo gioco illusorio di prefigurazione di mondi possibili. Ma è tale se sa attribuire un significato *suo proprio* alla violenza, interiorizzando l'altro (l'uomo, il padre) come qualcuno che non può ferire al punto da intaccare la parte più intima e profonda dell'integrità personale, il senso dell'io come valore. E quella stessa sovranità di pensiero e di giudizio che permette alle allieve di conservare inviolabili psiche e mente anche di fronte al negativo del mondo patriarcale, le dispone in un rapporto più libero con i prodotti della cultura maschile, consentendo nei loro confronti il gioco vario e personale dell'intimo rifiuto, del prendere strumentalmente ciò che serve, dell'accogliere ed amare quanto si sente più vicino e rispondente a sé.

E tuttavia questa capacità di significazione autonoma della propria esperienza umana, che consente alle giovani donne di affermare le forme originali del loro essere-al-mondo, non è una conquista improvvisa, né il risultato di uno sforzo volontaristico, ma qualcosa che si genera da un lavoro continuo di apprendimento, di esercizio, di tirocinio, per il quale l'aiuto di donne più grandi e autorevoli è fondamentale. Per una donna, apprendere il mondo ed educarsi è per l'essenziale trarsi fuori da saper prender forma, acquistare realtà; un venir al mondo come seconda nascita, favorito dalla guida della/e maestra/e, la cui autorità va intesa nel senso pregnante di misura, di potere di far crescere e di difendere, di mediazione efficace di desideri, forza, sapere. Senza questa mediazione autorevole, per una donna l'impulso sorgivo ad apparire, nel senso arendiano di inserirsi nel mondo umano sancendo l'appartenenza ad esso della propria parola e azione, rimane bloccato. Per lei infatti il duplice compito di dis-trarsi dalla propria esperienza immediata per renderla pensabile e significabile (a sé e agli altri), e di sot-trarsi al già detto e pensato dall'uomo, per dare un nome alle cose, che è il modo umano di disalienare, di far proprio il mondo «al quale, dopo tutto, ognuno di noi è nato come nuovo venuto e come straniero»<sup>21</sup>, trova altrimenti un ostacolo insormontabile nella mancanza di un simbolico corrispondente.

Da qui la tendenza assai precoce al ripiegamento su di sé, all'attaccamento alla propria esperienza intima, all'assolutizzazione del mondo delle relazioni; da qui scaturisce anche la mancanza di libertà femminile che consiste nel farsi prigioniera del sogno e della fantasticherie, che porta continuamente ad oscillare tra automoderazione ed eccesso di ambizione, ad abbassare l'autostima, a tener indeterminato il desiderio, ecc. Qui ha radici anche quell' «apprendimento senza speranza» che contraddistingue l'esperienza scolastica femminile<sup>22</sup>. Le prestazioni delle ragazze, generalmente buone nonostante la scarsa valorizzazione degli/delle insegnanti, sono spesso prive di segni di originalità e si accompagnano ad ansia e disagio, che ben presto provocano la dispersione delle potenzialità di apprendimento e la riduzione dei livelli di aspirazione: sintomi evidenti di quell'esserci nelle cose senza interezza, per incapacità di dare un significato *proprio* a

---

<sup>21</sup> Hannah Arendt, *La vita della mente*, ed. it. a cura di A. Dal Lago, Bologna, Il Mulino, 1987, p. 185.

<sup>22</sup> Miri Amit, Nitza Movshovitz-Hadar, *Gender differences in achievement and in casual attribution of performance in Highschool Mathematics*, relaz. alla International Conference of Psychology and Mathematics Education, Univo of Montreal, Canada, July 1987. Le autrici parlano di «apprendimento senza speranza» riferendosi ad una loro ricerca sull'apprendimento della matematica, da cui risultava che, mentre i maschi attribuivano il loro successo a fattori interni quali le abilità personali, le femmine tendevano ad imputare il loro successo a fattori esterni quali la natura del compito e l'ambiente (e invece l'insuccesso a mancanza di abilità personali). Pur riferendosi al campo delle cosiddette «scienze dure», questo è un chiaro esempio della più generale impotenza femminile a viverci come soggetti del proprio agire.

ciò che si sta facendo/imparando. Quasi che il confronto con lo studio e la ricerca culturale {tra l'altro in una situazione sociale pubblica} in assenza di una ragione propria di essere donna, costringa ogni volta a mettere in gioco non solo le proprie abilità e aspirazioni intellettuali, ma l'intera idea di sé, che ad ogni insuccesso rischia effettivamente di collassare.

Perché, come dicono le autrici di *Non credere di avere dei diritti*, senza poter dare significato a ciò che si vive, «la mente si trova esposta a fatti imprevedibili, tutto le capita dall'esterno nel corpo». E questa indeterminatezza e imprevedibilità, che caratterizza l'esperienza femminile di apprendimento, in modo particolare nell'età dell'adolescenza, unita ad un sentimento più o meno avvertito di disvalore, impronta la struttura motivazionale delle ragazze e ne compromette i desideri di autoaffermazione.

Il processo del delinearsi come sé, di darsi un contorno, un ambito di consistenza, sapendo misurare i propri limiti, ma anche la propria potenza e potenzialità, è possibile fin dall'infanzia, se madri e insegnanti sanno dare un segno diverso al proprio agire educativo: da mediatrici anche involontarie della violenza psichica e mentale di origine maschile, a sostenitrici dell'aspirazione delle bambine ad affermarsi liberamente e a vivere con agio le esperienze della vita e della cultura. A quest'età è più facile far leva sul bisogno di esistere nella pienezza di sé e della propria integrità personale; lo slancio ad assumere l'adulta significativa come modello, affidandosi ad essa, è così forte che è appena sufficiente riconoscerlo e rispondervi perché si crei un vincolo positivo. Perciò nella scuola materna è forse più agevole una valorizzazione delle bambine autonoma, ossia non subordinata all'altro sesso, al servizio del quale ancora troppo spesso vengono piegate le energie psichiche ed affettive, le competenze cognitive e sociali delle femmine. Il problema, semmai, è dato dal forte investimento affettivo delle piccole nei confronti della maestra e delle/di alcune coetanee, che tende ad assumere la forma del rapporto fusionale. Trasformare i rapporti duali di tipo emotivo/affettivo in rapporti di disparità, in cui lo scarto di esperienza e di valore diventi fattore di crescita delle più piccole, assicura l'amore della maestra, il suo sguardo valorizzante, come vettore dell'amore di sé delle bambine (autostima, conoscenza e piacere di sé, da cui conseguono la voglia di apprendere, di esplorare, di affermarsi nel mondo); e al tempo stesso consente quella distanza simbolica che è condizione del farsi soggetti delle più piccole.

E se, stando alla comune esperienza, fin dalla scuola materna si avvia quel processo di svalorizzazione delle femmine che fa accettare come cosa ovvia e naturale - spesso compiacenti anche le maestre - che il loro corpo sia oggetto di violenza fisica da parte dei più esuberanti compagni, già a questo livello la genealogia femminile può costituire un riparo e una difesa del valore delle piccole, della loro integrità fisica e mentale, nella consapevolezza che l'una è legata all'altra: come ricorda Adrienne Rich, «la capacità di pensare autonomamente, di assumersi rischi intellettuali, di imporsi culturalmente, è inscindibile dal nostro modo fisico di stare al mondo, dal nostro senso di integrità personale»<sup>23</sup>. Spetta dunque alle più grandi, alle madri e alle maestre, affermare e difendere in ogni momento della vita quotidiana il valore, il rispetto e la dignità delle bambine, in modo che già nella scuola materna si pongano le basi per una definizione sociale del corpo e della mente femminili come inviolabili.

Se, in termini generali, la struttura della mediazione femminile ha il compito essenziale che definirei di *mettere ordine nel disordine* del reale provocato dal dominio di una parte del mondo sull'altra, nella scuola, e fin dalle prime fasi della scolarizzazione, questo compito si traduce nel dare una realtà sessuata al linguaggio e ai codici simbolici e culturali, in modo che in essi si esprima l'esistenza dei due sessi e non di uno solo; ma comporta anche il lavoro più specificamente educativo e relazionale che prima ho indicato come «far venire al mondo» le giovanissime generazioni di donne.

La prospettiva dell'affiliazione pedagogica consente ad esempio di sottrarre i rapporti tra donne sia alla separazione-non comunicazione conseguente alla loro iscrizione nella struttura dei ruoli neutri di allieva/insegnante, sia alla con-fusione e indistinzione che contraddistinguono da sempre i

---

<sup>23</sup> Adrienne Rich, *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*, trad. it. di Roberta Mazzoni, Milano, La Tartaruga, 1982, p. 173.

rapporti sociali femminili. L'affiliazione introduce nel rapporto una distanza, senza peraltro che questa si trasformi in separazione; e questa distanza è data dal simbolico che si produce tra donne e che consente il passaggio di forza e di sapere. Ma una relativa distanza, quasi un intervallo tra chi insegna e chi apprende, è costituita anche dalla tensione della maestra ad entrare in sintonia con le allieve, con ciascuna nella sua singolarità, a porsi in un atteggiamento di ascolto e di accoglienza di altre modalità di essere, per «vedere» e lasciar apparire le quali, lei è costretta ad interrogarsi, ma anche ad andare oltre il suo io, sacrificando una parte della sua soggettività<sup>24</sup> In questo luogo che permette distanza, si può mantenere in tensione il sapere e l'autorevolezza femminili, che l'insegnante incarna, con ciò che di nuovo, di inedito, le giovani portano, evitando il gioco delle identificazioni sostitutive, mortifere per entrambe. Perché, aprire alle più piccole lo spazio del pensare a partire da sé, significa far sì che quei segni di novità che ogni donna può portare nel mondo con la sua libera interpretazione della differenza femminile, diventino elemento prezioso e generativo per l'intero genere.

L'intervallo che si viene così a creare evita la confusione tra corpi femminili privi di parola e consente una relazione viva, fatta di affetto ma anche di assunzioni di impegni, di aspettative reciproche, di responsabilità di giudizio, tra chi insegna e chi apprende. Per entrambe, saper distinguere tra relazioni affettive e relazioni di verità, senza che questo comporti una rigida scissione tra i due piani del rapporto educativo, diventa una conquista importante, anche se non sempre facilmente realizzabile.

Le insegnanti, infatti, si dividono ancora tra l'assunzione del modello-maternage, che fa privilegiare le modalità dell'accudimento, dell'accettazione incondizionata o semplicemente del porsi come confidenti; e l'assunzione del ruolo tecnico e neutro, che diffida della vicinanza emotiva, ma anche di quell'incontro vivo e profondo delle menti che permetterebbe di riconoscere nelle altre l'esistenza, pur embrionale, di un pensiero e di una parola strutturalmente simili ai propri, e aspiranti alla verità. Le più piccole, dal canto loro, tendono a vincolarsi alla figura femminile adulta, investendola dei propri bisogni affettivi di accettazione e riconoscimento, ed esclusivizzando il rapporto al punto da vivere i/le compagne come possibili rivali d'amore. Da qui, oltre che dall'interiorizzazione indotta del disvalore femminile, deriva la difficoltà delle allieve a riconoscere, a sostenere, ad emulare il di più delle coetanee (maggior impegno, desiderio più forte, ecc.), per paura che l'emergere di una depriva le altre dell'attenzione dell'insegnante. E l'invidia, che ha radici in rapporti di tipo fusionale, nel pretendere un regime di eguaglianza ostacola l'apprendimento di repertori sociali nuovi, uno stile di relazioni valorizzanti e potenzianti tra coetanee, bloccando nelle singole la spinta all'affermazione di sé e delle proprie ambizioni. Il prevalere dell'investimento affettivo nei rapporti con l'insegnante e con la classe, e l'eccesso di pathos nelle esperienze di studio e di apprendimento inducono poi le ragazze a vivere come minacciosa la diversità di idee e come mortifero il giudizio. E se l'essere giudicate nelle prestazioni cognitive e nella propria ricerca di verità viene percepito come qualcosa che può compromettere la stessa intera esistenza e ferire l'integrità dell'io, anche la disponibilità a farsi soggetti giudicanti e ad assumere criticamente il mondo verrà inevitabilmente frenata: oppure, come alternativa conseguente alla stessa logica, troverà sbocco nel ribellismo, nella critica fine a se stessa, inconcludente, priva di misura.

La mediazione di un'autorità femminile magistrale, se riconosciuta ed accettata, ha il potere di

---

<sup>24</sup> Pur riferito a differenti contesti teorici, il tema del conoscere/comprendere come *vedere* e come *lasciar apparire*, è presente in molte pensatrici, tra cui Simone Weil e la stessa Arendt, e costituisce il filo attorno a cui si snoda *La passione secondo G. H. di Clarice Lispector* (per un commento alla quale, oltre al già citato saggio di Luisa Muraro, si veda Hélène Cixous, *L'approccio di Clarice Lispector. Lasciarsi leggere (da) Clarice Lispector*, (DWF., 1988, 7, pp. 35-45).

In questa forma di pensiero, il rapporto soggetto-oggetto muta profondamente; e il conoscere, come lasciarsi guidare dalla cosa da conoscere, si rivela fecondo anche in campo scientifico. Paradigmatico è il caso della biologa Barbara Mc Clintock, di cui narra Evelyn Fox Keller: anche il suo approccio allo studio dei fenomeni naturali può essere descritto con le parole di Cixous: «Per lasciar entrare una cosa con la sua estraneità, bisogna mettere della luce d'anima in ogni sguardo, e mescolare la luce esterna e la luce interna. Un'aura invisibile si forma attorno agli esseri ben guardati. Vedere prima della visione per vedere e vedere [...] E la scienza dell'altro! un'arte in sé».



liberare da questi elementi di dipendenza e di costrizione, che impediscono l'emergere e il potenziarsi delle capacità umane delle più giovani, perché rappresenta la fonte di legittimazione ad essere pienamente nelle cose del mondo, senza rinuncia o perdita di sé.

Nel processo di insegnamento questo passaggio di autorizzazione e di forza si traduce nel liberare le allieve, anche attraverso l'esempio vivente, dall'assillo continuo, pur se spesso inconscio, di trovare una ragione autonoma all'oro essere donne: compito questo impossibile se condotto nella solitudine individuale. Consente di coniugare, da una posizione di indipendenza, identità femminile e impegno intellettuale, e di vivere con agio e padronanza le esperienze dell'apprendimento, anche quelle negative; perché il sentimento di poter disporre liberamente di tutto quanto, positivo e negativo, fa parte della condizione umana, conferisce un senso preciso e circoscritto anche all'insuccesso, evitando che questo comporti la sensazione di una perdita assoluta di sé e del proprio esistere. Al limite, quasi paradossalmente, consente di vivere con agio e padronanza anche la rinuncia allo studio, la scelta di non far niente.

La mediazione femminile evita infatti a chi apprende lo sforzo inaudito di dover investire simultaneamente le proprie energie nelle prestazioni richieste dal compito di apprendimento e nell'impegno a sostenere un'idea forte e valida di sé in quanto donna. Quando questo doppio investimento diventa superfluo, l'esperienza di imparare esce dal regime di adesività coatta all'io, da cui può finalmente «staccarsi», e colei che apprende può accostarsi a questa esperienza con quella necessaria distanza e decentramento dalla propria soggettività, che fa essere pienamente presenti nel compito, con sicurezza, anche con piacere, senza paura di perdere in esso la propria identità sessuata. Senza il peso di un io ingombrante e onnipresente perché privo di un luogo proprio di autosignificazione, anche la mente si fa più libera per un pensare e un conoscere che allora guadagnano in originalità e creatività. E l'essere giudicate/giudicare diventa esperienza accettabile, anzi necessaria, perché chiama in gioco il rapporto tra giudicante e giudicata nella forma della relazione di verità (relazione alla propria e alla altrui verità e a quella verità che trascende entrambe). E se il peso maggiore della responsabilità nei confronti del vero ricade sulla maestra, il vincolo alla verità significa per entrambe, maestra e allieva, esporre le proprie scelte e impegni, senza sottrarsi alla fatica e al rischio del giudizio: perché in questo si gioca la libertà, che consiste non nell'indifferenza rispetto alle scelte di verità, ma nell'impegno responsabile e soggettivo, cioè sovrano, verso di esse.

Se l'affetto e il sostegno valorizzante della maestra è importante per togliere da un regime di disvalore l'io femminile in crescita, irrinunciabile è la sua funzione regolatrice e giudicante, che attiva un gioco di aspettative e di obblighi reciproci, necessario perché questo io femminile acquisti piena realtà, accedendo alla dimensione realizzatrice. Accettare di vincolarsi ad una misura femminile attraverso il riconoscimento del debito alle simili che dispongono di maggior libertà ed esperienza, non è negazione della propria libertà, ma condizione di una libertà vera; senza la quale non è concepibile l'impegno del venire a sé e venire al mondo, come decentramento dalla propria esperienza immediata e come distoglimento dall'ordine patriarcale.

Come prima accennavo, questo duplice compito richiede lavoro continuo e autodisciplina, necessari per togliere dal nostro sguardo il velo dell'immaginario e del verosimile, che ci impedisce il contatto con la realtà e di vedere il mondo nel suo ordine necessario, con gli elementi di costrizione e di imbrigliamento, ma anche con le potenzialità presenti, tra cui il positivo che deriva dall'essere noi stesse, donne, parte di questo mondo. La mediazione della maestra aiuta a rendere più lucido lo sguardo, a ricercare i rapporti tra le cose o a renderli chiari dove sono offuscati: insegna cioè ad obbedire all'ordine necessario del reale, perché in questa disciplina, che, come ricorda Simone Weil, è fonte di libertà, si genera la padronanza di sé, la capacità di un agire efficace nel mondo. E non si diventa soggetti del proprio agire, se non si impara a riconoscere gli elementi di forza e quelli di costrizione presenti in noi e nella realtà esterna, e a misurare su questi e quelli il proprio progetto, che allora diventa realizzabile.

Sta all'insegnante agire la sua mediazione educativa secondo quanto ciascuna allieva, nella sua singolarità vivente, richiede: suscitando o rafforzando il desiderio, il dove esso si sta spegnendo a

causa degli scacchi subiti; aiutando a dare forma e misura ad ambizioni eccessive e pretese smisurate, quando queste insorgono come illusoria compensazione di un'idea misera di sé e del proprio sesso. E poiché nell'un caso e nell'altro si dà deperimento del soggetto, e contemporaneamente perdita del mondo, derealizzazione, la mediazione sarà tanto più efficace quanto più saprà vincolare le alunne al rispetto di sé, dei propri impegni, a quell'autodisciplina che consiste nell'imparare a non dilazionare il compito, a coniugare volontà e pensiero per la realizzazione dei propri desideri e progetti, a disporre con efficacia del tempo, dello spazio, delle opportunità, a non cedere all'inconcludenza del sentimentalismo e della fantasticheria. Ad accettare infine il fatto che assumere una forma propria richiede lo scatto del desiderio e la forza della determinazione, ma anche l'umiltà e la pazienza del saper attendere, ascoltare, vedere.

Non è allora accelerando la corsa alle competenze o moltiplicando e complicando i percorsi di apprendimento, che si aiutano le allieve ad assumere uno sguardo intelligente e sovrano sul mondo, lasciandolo essere nella sua realtà e acquistando esse stesse realtà.

Le competenze, le abilità, gli strumenti culturali sono certo necessari, tanto più quelli che portano il segno di una soggettività femminile. Ma perdono valore se non diventano tramiti e contenuti di un imparare a pensare da sé, secondo un ordine di verità che ci trascende, ma che corrisponde alla nostra struttura umana più profonda. E questo pensare esige ritmi e modalità di percorso suoi propri, che difficilmente si conciliano con quelli previsti dalle pratiche didattiche correnti o da un paradigma pedagogico che enfatizza il tecnicismo e il comportamentismo cognitivista. E' un pensare che prende slancio da un forte desiderio di affermazione simbolica, e non è privo di segni di impazienza; ma che chiede, per il suo farsi, la capacità di sospendere l'attualità del nostro mondo interiore e di quello esterno, di lasciare uno spazio di attesa in cui le cose che sono state sempre presenti, ma mute, possano farsi sentire e chiamarci: secondo il ritmo lento di un ascolto che ci fa più prossimi al mondo, e di uno sguardo che ci consente il rivelarsi dell'esistente, il suo venire alla presenza, prima di qualsiasi traduzione o riduzione.

E infine, nulla è più indispensabile della mediazione di una donna adulta che non cede alla tentazione di insegnare a negare se stesse per assimilarsi al mondo patriarcale, oppure a negare quest'ultimo perdendosi nella fantasia di mondi immaginari. Una donna che conosce l'importanza e il modo di non soccombere al patriarcato, e sa trasformare in sapere, in scienza del mondo, tutto ciò che dalla realtà lei o una sua simile si trova a patire: questa donna saprà togliere il velo che offusca lo sguardo delle più giovani, guidandole a trarre consapevolezza e sapere, per sé e per le altre, dalle sconfitte e dalle esperienze dolorose che inevitabilmente incontreranno. Ma saprà anche trasmettere il senso di forza e di non rassegnazione o passività che accompagna questa accettazione lucida del mondo: la ragione, cioè, che fa di questo imparare a vivere (nel)la struttura patriarcale, senza soccombere o sottostare ad essa, la condizione più efficace per modificare sé stesse e il mondo in modo non immaginario.

\*\*\*\*\*

[...]

Scrivono Adrienne Rich in *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*: «Anche l'università è una replica della famiglia patriarcale. L'insegnante può avere una relazione genuinamente 'paterna' con la sua dotata figlia-allieva, ne sono comprese molte donne intellettuali le quali sono incoraggiate ed educate dai loro padri di talento, o dai loro insegnanti di talento. Ma, infine, è l'assenza di una madre brillante e creativa, dell'insegnante donna, che diventa predominante, più della presenza del maschio brillante e creativo. (...) Un'università che privilegia la donna sarebbe infine uno spazio in cui rimodellare le disastrose relazioni tra madre e figlia: un luogo in cui le donne più preparate in ogni campo fornirebbero una guida intellettuale e prenderebbero a cuore ogni aspetto delle loro giovani studentesse, dove predominerebbe la simpatia di una donna più anziana e una comune coscienza delle tappe che le donne più giovani devono affrontare, insieme ad un appoggio e ad un'assistenza concreti»<sup>3</sup>.

La seconda condizione perché vi sia un contesto favorevole alla ricerca di verità è l'esistenza di una dimora simbolica. Cosa significa? Intendo quel sapere, quella conoscenza collettiva, di solito implicita e *solo* a volte esplicitata, che si traduce anche in norme e regole di comportamento pratico.

Autorità e dimora simbolica si rimandano l'una all'altra circolarmente. Non si dà un venir prima dell'autorità femminile e un venir dopo del sapere normativo. Né viceversa. La conoscenza che dà norme e regole è stata resa possibile dal fatto che alcune donne si sono rivolte intenzionalmente ad altre e si sono assunte l'autorità di un discorso conoscitivo e regolativo. Così come l'autorità femminile, che è un fatto sociale, è sostenuta dal fatto di iscriversi in un sapere normativo che la indica e la nomina.

Torno sul tema dell'autorità femminile per capire bene cos'è e come prende forma nel concreto.

Vorrei sgombrare il campo dalla confusione tra il concetto di autorità femminile da un lato, e quello di autorizzazione a parlare dall'altro, che è una condizione determinata da un invito ricevuto o da un obbligo.

Porto degli esempi. Un caso emblematico si ha quando l'università richiede ad una docente di insegnare e poi di giudicare agli esami. Per il *solo* fatto di avere il ruolo di docente, una donna riceve una formale investitura di potere. È «formale», perché si tratta di un potere che di fatto appartiene *solo* all'istituzione. E tuttavia è un potere reale, che non va sottovalutato a causa proprio degli effetti che può operare. Ma non ha nulla a che fare con l'autorità femminile, a meno che non venga rielaborato diversamente.

Differente, ma paradigmatico, è il caso di quando un «padre»-maestro brillante e di talento incoraggia la dotata figlia allieva. Questo incoraggiamento si traduce nell'invito affinché l'allieva si faccia a sua volta docente. Ma l'autorità rimane a chi ne è la fonte.

Non si ha trasmissione di autorità neppure quando, e questo è il caso più paradossale, è la insegnante filosofa che invita l'allieva ad assumersi autorità. Perché la maestra autorizza a dire, a parlare, ad esporre, ma l'autorità di questo dire rimane alla maestra, alla fonte di tale autorità.

Il fatto è che non si può trasmettere autorità per una specie di investitura dall'alto.

Ci troviamo di fronte ad una *impasse*, anche se è vero che queste due ultime situazioni sono in realtà profondamente diverse.

Nel caso dell'autorità maschile l'impossibilità di un passaggio dell'autorità dal maestro all'allieva può essere vissuto da lei come una sua incapacità personale, oppure analizzato come uno scacco del genere femminile, al quale per sua natura non apparterebbe un certo tipo di autorità. Nel caso dell'autorità femminile, l'impossibilità del passaggio dell'autorità dalla maestra all'allieva non ha alcun

\* A. M. Piussi, *Op. Cit.*, pp. 67-74.

<sup>3</sup> Adrienne Rich, *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*, trad. it. Roberta Mazzoni, Milano, La Tartaruga, 1982, pp. 81-82.

significato di scacco del proprio genere. Infatti, se non è la maestra a dare autorità all'allieva, tuttavia il fatto che la maestra abbia autorità permette all'allieva di pensare che l'autorità appartiene comunque alla possibilità di esperienza del proprio genere, quindi potenzialmente anche a lei.

Ritorna l'interrogativo: se l'autorità non viene ad una donna né dall'istituzione per cui si lavora, né da un maestro e neppure da una maestra filosofa, allora da dove viene? Ed ancora: che cos'è autorità femminile?

Si rifletta su questo: le parole di verità non hanno autorevolezza solo per il fatto che dicono il vero. Per acquisirla hanno bisogno di un contesto favorevole. Di una rete di rapporti sociali su cui fare conto, di condizioni materiali e politiche per le quali quelle parole hanno senso. Non solo: chi le pronuncia deve possedere il dono della persuasione. Saper convincere.

La singola, che si scherma nella solitudine e non si mostra nel sociale, può certo fare un discorso di verità, ma questo non avrà autorità. L'autorità vive di una risonanza pubblica.

Prima di arrivare ad una definizione di autorità, richiamo brevemente il contesto da cui sono partita. Ognuna di noi ha un «deposito d'oro puro» da far affiorare, e questa tensione coincide con la ricerca della verità. La richiesta che le donne fanno alla disciplina filosofica è di trovare, attraverso essa, il luogo e le parole adatte per questa ricerca. Una donna giovane che si ponga su questo cammino deve fare i conti con una famiglia, che le chiede di integrarsi socialmente (il lavoro, il matrimonio), con una società che esige da lei più una disponibilità gratuita agli altri che un'attenzione e amore per sé da coltivare e nella solitudine e in relazione a contesti che la valorizzino. L'università, come istituzione, non fa altro che ripetere le strutture di valori e di potere della società patriarcale. L'aiuto della maestra è fondamentale. La maestra richiede, appoggiando concretamente l'allieva, di andare oltre i luoghi comuni ereditati, che offuscano come un velo la verità. La maestra chiede all'allieva di spostarsi in avanti, di mettersi in gioco. E al medesimo tempo si assume la responsabilità di questa richiesta.

Cos'è autorità? L'autorità è un accadimento simbolico: si sostanzia del gesto della donna che accetta di essere «madre» della propria allieva, e del gesto dell'allieva che ricerca e accetta tale autorità, ma contemporaneamente rappresenta il farsi storico di un ordine di legalità comune. In questo senso è «accadimento»: gesti concreti lo rendono possibile. Ed in questo senso è «simbolico»: è inscritto in un ordine a cui tutte possono fare riferimento.

In questo caso il farsi «madre» viene inteso in modo del tutto particolare. Non nel significato banale di una affettuosità, che smussa le asprezze, né nel senso di farsi ricettacolo e compensazione delle ansie psicologiche dell'allieva. «Madre» invece nel senso più profondo di una donna che ha la capacità e il potere di far crescere un'altra nella ricerca di quella verità, che le trascende entrambe. «Autorità» ritorna qui al suo significato originario di «far crescere».

Cito un brano di Adrienne Rich, che mostra la necessità di una sfida continua al rialzo, una sfida a puntare molto in alto nella ricerca della verità: «La maggior parte delle ragazze ha bisogno di legittimazione per la propria vita intellettuale e il proprio lavoro, contro le rivendicazioni della famiglia, per sconfiggere l'antico pregiudizio che condanna la donna ad un'eterna disponibilità verso gli altri. Dobbiamo anche tener alto il nostro livello [di insegnanti]. (...) Dobbiamo essere esigenti nei nostri giudizi, ma pronte ad assumerci dei rischi, perché spesso il rispetto di sé si ottiene soltanto quando si raggiungono risultati qualificanti. Un'indulgenza sentimentale, una mancanza di rigore, una compiacente incoerenza sono sintomi della tendenza a non valutarsi della donna»<sup>4</sup>.

Fa parte del rischio che ci si assume in quanto maestre anche la possibilità di formulare un giudizio errato sul lavoro dell'allieva. Esprimere un giudizio è comunque necessario, se si vuol poi pretendere molto da lei ed avere un comune punto di partenza. Altrimenti l'allieva si troverà di fronte ad uno specchio di sé, in cui non si riflette alcuna immagine. Del resto, se non c'è giudizio, in qualche modo ciò vuol dire che una delle due sta barando e che il rapporto non è preso sul serio.

L'autorità è, come abbiamo visto, un accadimento simbolico. Esso si manifesta nella forma della relazione. L'autorità vive infatti all'interno di una relazione accettata. Che una donna scelga di entrare in questa relazione come maestra può avvenire per scelta o per seguire una «vocazione». Ma non è detto che tutte le donne facciano questa scelta. Può darsi che sia evitata per tutta una vita.

Proprio perché vive come relazione, l'autorità ha bisogno del consenso dell'allieva: dell'altro capo del rapporto.

---

<sup>4</sup> Ivi, pp. 175-176.

Ogni relazione di autorità si iscrive nell'ordine sociale femminile non solo attraverso il riconoscimento e la nominazione, ma anche e soprattutto attraverso gesti simbolici, che ognuna di noi può compiere praticamente e consapevolmente.

Vorrei fermarmi su quella forma di attrazione di una donna su di un'altra, che costituisce l'aggancio profondo tra due donne, ancor prima di ogni consapevolezza. Esemplarità è il nome adeguato a questa forma di attrazione: una donna è esempio per un'altra. Si pensi a quando una donna è affascinata da un'altra per l'autonomia che questa mostra, per quello che fa, per i valori espressi dal suo modo di essere. Per le scelte compiute nell'attraversare il mondo, la parola, la struttura sociale. Esemplarità è il modo per nominare il fatto che una donna è modello per un'altra. Un modello vissuto a volte da lontano, 'portato nell'anima come un riferimento ed una misura per sé. Ma esso può costituire anche il primo aggancio perché una donna si avvicini ad un'altra e la provochi ad essere maestra<sup>5</sup>.

Sicuramente nell'esemplarità il fascino di una donna per i valori che essa mostra incarnati, è un fascino complesso, in cui si mescolano, per chi ha attenzione per lei, forme di identificazione profonda, di piacere, di senso del possibile. Esso crea una corrente di seduzione completamente sottratta alla struttura patriarcale. Nei rapporti tra maestra e allieva questa fascinazione, che nello scegliersi può essere reciproca, è una componente che molte volte si mantiene per tutto un rapporto, e che costituisce un elemento di forza e di dirompenza al medesimo tempo<sup>6</sup>.

L'esemplarità, letta come l'automanifestarsi visibile di una donna per il suo modo d'essere, e come attrazione che essa provoca nelle donne giovani, mostra come i registri di comportamento nei confronti dell'ordine simbolico non siano tutti prescritti. Tra la necessaria e consapevole scelta per l'ordine simbolico da un lato e la totale libertà dall'altro vi sono altre modalità. Una donna esprime i valori dell'ordine simbolico femminile ed affascina per questo. Chi ne subisce il fascino regola i suoi comportamenti secondo quei valori, indipendentemente da qualsiasi nominazione e da qualsiasi iscrizione consapevole. Attraverso l'esemplarità l'iscrizione nell'ordine simbolico avviene concretamente<sup>7</sup>.

Il fatto che il rapporto maestra-allieva sia una relazione iscritta in un ordine simbolico permette che essa, una volta instaurata, non abbia bisogno di essere ricontrattata ogni volta.

Infatti l'ordine simbolico è norma, regola, rispetto alla quale la singola ha la libertà di collocarsi in sintonia con il proprio percorso, ma non l'obbligo di una ridefinizione momento per momento. L'appartenenza all'ordine simbolico dà stabilità alla relazione.

Può avvenire naturalmente che la docente avverta che il rapporto si è concluso. Oppure può capitare che una allieva tolga autorità ad una docente. Questo si dà se l'allieva avverte che il modo di ricercare la verità della docente non corrisponde veramente, o non corrisponde più, al suo. O anche se sente che la docente «non le vuole bene».

Nel momento in cui si scioglieva un rapporto di autorità ho sentito lamentare più volte, da parte dell'allieva, che la docente «non le voleva bene». Con questo «voler bene» non si intende davvero far riferimento all'affetto e all'amicizia, ma nel caso dell'autorità al fatto che la docente sappia guardare l'allieva nella sua singolarità. Abbia quell'attenzione che è capace di individuare il «deposito d'oro puro da consegnare» dell'allieva. La sua vocazione. E sia capace di aiutarla a trovare la strada per metterlo in evidenza, provocandola ad una relazione viva con ciò che la trascende.

Vorrei terminare con alcune osservazioni slegate l'una dall'altra, ma incentrate sempre sull'autorità femminile.

Avere autorità implica accettare il ruolo di «anziana», secondo una sua definizione simbolica. Con «anziana» si pensa alla conoscenza profonda, al senso di responsabilità, alla saggezza. Questo significato complesso non può essere espresso dal ruolo di «adulta». L'età adulta è solo una finzione sociale, che rappresenterebbe l'età solare dell'espansione e dell'equilibrio eterno. Di fronte al concetto di autorità esiste soltanto l'età giovane dell'acquisizione e del divenire quel qualcos'altro che già si è. E l'età del magistero, in cui si è disposte a mettersi in gioco nell'esercitare un'autorità per la crescita delle «giovani».

---

<sup>5</sup> Questo modo di presentare l'esemplarità come modello è una elaborazione che ha tratto spunto da un intervento di Luisa Muraro.

<sup>6</sup> Gli aspetti della fascinazione dell'esemplarità sono una elaborazione di uno spunto suggerito da Anna Maria Piusi.

<sup>7</sup> L'esemplarità come automanifestazione sensibile, che evita lo schiacciamento tra necessità e libertà, è la rielaborazione di alcune idee discusse con Laura Boella.

Non si tratta di un passo indolore. Accettare di essere «anziana» implica trasformare l'immagine che si ha di sé. Non solo: se si trova così una precisa collocazione nell'ordine simbolico femminile, si scompare contemporaneamente allo sguardo maschile e di conseguenza dall'ordine maschile, che non contempla la donna «anziana» (eccetto nel caso che sia madre reale).

Altra osservazione. Una donna ha autorità se permette alle altre donne, studentesse e allieve... di guardarla e giudicarla nella sua ricerca personale di verità. E necessario che ella si mostri e sia visibile. Per una donna mostrarsi è difficile perché è un gesto che ha il senso di uno svelamento. Difficoltà tanto più motivata dal fatto che lo sguardo della donna giovane non si sofferma solo sulla ricerca di verità, ma anche sui dubbi e sulle difficoltà che quella ricerca implica. È uno sguardo che giudica, ed in base a ciò accetta o rifiuta. D'altra parte è una delle condizioni dell'avere autorità proprio il mostrarsi per essere giudicate.

Ultima osservazione. L'autorità è necessariamente uso della forza e del potere diretto o indiretto sulle allieve. Perché? Il fatto è che se si aiuta una donna ad andare oltre i luoghi comuni sociali, che le fanno velo sulla strada del «deposito d'oro puro» e della verità, occorre a volte farle forza. Proprio nel senso di forzarla in una direzione. E in questo si esercita potere.

Ma qui nasce un problema. Il potere infatti non si identifica con l'autorità, e costituisce un'arma a doppio taglio.

L'ambiguità del potere è descritta bene da questo paradosso. La maestra ha autorità e quindi potere sulle allieve. Se mira al potere perde allora autorità. E a lungo andare anche il potere, in quanto esso le era riconosciuto in base all'autorità che le veniva attribuita.

Se, attraverso l'autorità, adopera il potere per migliorare la via della conoscenza delle allieve, allora acquisisce sempre più autorità e potere.

\*\*\*\*\*

<p>VIVA, LA SCUOLA! Gruppo insegnanti di Milano</p>
---

L'io parlante che nel nostro testo riferisce, a volte, esperienze individuali, ha preso la libertà di dirsi nella forza dei rapporti che tra di noi si sono stabiliti nel gruppo ed è per questo che amiamo usare una firma collettiva.

### *Souvenir autobiografici.*

Il gruppo si costituisce nel gennaio 1985, cioè subito dopo il primo convegno della Libreria delle donne di Milano sulla pratica politica dell'affidamento.

Il dibattito del convegno provocò una rivelazione: molte si resero conto di disporre di piccoli manipoli di affidate, altre giudicarono che fosse interessante procurarsele.

Infatti fa piacere essere guardata da occhi sorridenti, trattata con premurosa cortesia, cioè soffusa di ammirazione e fa piacere anche trattare con obiezioni alte e conflitti onorevoli, cioè essere considerata una avversaria di valore. Nei quattro anni di vita del gruppo il lavoro di discussione, di scrittura, di sviluppo di rapporti con le altre donne ha prodotto per ognuna di noi un guadagno di significato e di libertà nel proprio lavoro.

Di questo lungo e proficuo percorso vogliamo qui menzionare due passi iniziali: la prima disparità tra di noi visibile e nominata e la prima obiezione insorta.

La disparità è stata, oltre che un presupposto reale e teorico accettato, un materiale da rendere mobile, produttivo. C'era chi aveva scelto con decisione di fare l'insegnante e chi si era trovata a farlo per caso.

Questo produceva immediatamente una disparità di valore e di senso attribuita all'insegnare e quindi una disparità di passione.

La passione, per quanto la si possa ammirare, è però difficile da imitare ed è perciò impensabile

\* A.M. Piussi, *Op. Cit.*, pp. 127-130.

sperare nel solo contagio.

La si può invece alimentare e far crescere sostenendo e autorizzando chi ce l'ha, incitandola ad andare avanti. Questo è ciò che abbiamo fatto.

Siano diventate per ciascuna fonte d'autorizzazione e di autorità. E sempre vero che si riesce ad insegnare solo ciò che si è profondamente posseduto e che la necessità di insegnare una cosa costringe a possederla.

Alle studentesse vogliamo infatti insegnare a fare della disparità femminile una ricchezza di cui il nostro sesso si avvantaggia, liberando modi propri di rapporto col mondo.

Per farlo sappiamo di poter contare sul fertile *humus* della estraneità femminile (cioè quell'obiezione di qualcosa che non vuole o non può stare a quello che la società offre come possibilità di esistenza) che appartiene a tutte e che può legare le une alle altre.

Nelle adolescenti l'estraneità si manifesta come un bisogno che non sa di essere tale e quindi non si può tradurre in una richiesta. E un luogo di disagio, di assenza e di mancanza che aspetta soltanto di essere visto, autorizzato e abitato.

Della non complicità col patriarcato, dell'inadomesticato di ognuna è possibile fare un terreno di radicamento della complicità del sesso femminile.

Farlo richiede uno sguardo nuovo e libero sul comportamento delle ragazze, una capacità di lettura del rapporto che ciascuna costruisce con l'insegnante e con le sue compagne, una valutazione attenta di ciò che si vuole potenziare, la leggerezza della distrazione su ciò che non conviene evidenziare, richiede cioè la cura e l'intelligenza dell'amore per sé e per il proprio sesso.

Ma il pensiero e la pratica di una pedagogia sessuata, cioè scelta e voluta per le ragazze, incontrò, anche all'interno di un gruppo di donne già persuase della necessità della costruzione del simbolico femminile, una obiezione sorprendente.

E i maschi, che cosa insegnare loro?

Eravamo ai primi mesi di vita della nostra esperienza e qualcuna addirittura se ne andò inorridita dallo stato di abbandono in cui vedeva versare la componente maschile della classe nei nostri discorsi.

Ci rendemmo conto che chi obiettava, anche quelle che non se ne andavano, ma che sostenevano di volersi occupare dei giovani, intesi come maschi e femmine, aveva in comune una contraddizione.

Queste donne, pur avendo scelto una pratica politica fondata sulla differenza, non riuscivano a svincolare il loro pensiero da una sorta di costrizione a occuparsi dell'intero genere umano. Volevano sì devolvere energie vitali al proprio sesso, ma sentivano il bisogno di dedicare altrettanta attenzione all'altro. Chi si sorprese di questa obiezione non aveva incertezze a replicare ribadendo le motivazioni della sua scelta.

È un gesto libero concedersi la parzialità di pensare all'educazione delle ragazze, è una valutazione precisa dell'interesse del proprio sesso occuparsi della sua esistenza simbolica e del generare genealogie. I maschi a cui capita una insegnante che indirizza la sua pratica pedagogica sull'obiettivo della sessuazione della trasmissione avranno il privilegio di assistere alla messa in scena dell'amore delle donne adulte per le loro eredi, oltre che al normale inscenarsi dell'omosessualità maschile di cui, come è a tutte noto, è intriso il rapporto maestro-allievo. Su tutto questo le irremovibili del gruppo erano tranquille, ma l'obiezione diventò rilevante a causa del suo frequente riproporsi. Non abbiamo ancora trovato un'arma risolutoria.

Ancora oggi, se ci incontriamo con un altro gruppo, se andiamo a un convegno, se avviciniamo una nuova insegnante sappiamo che l'obiezione si ripresenterà, oppure faranno capolino discorsi tesi a inventare pedagogie specifiche per i maschi. Ma per noi l'iter della lettura e della comparsa dell'ostacolo è stato temprante: è vantaggioso sapere in anticipo quali mosse si devono parare ed anche misurare la complicità che ad una donna si può chiedere.

Preferire la propria simile, riconoscere nella giovane donna la comune appartenenza di sesso, vedere questo fatto con orgoglio non fanno ancora parte del naturale comportamento sociale di una donna adulta.

Non crediamo perciò che il problema della preferenza per le studentesse possa essere rapidamente spazzato via.

E' su un tempo lungo che stiamo lavorando alla realizzazione dei nostri desideri e alla soddisfazione dei nostri bisogni e lo vogliamo fare con la lucidità di chiedere ad ogni donna il livello più alto di ciò che lei è disposta a dare, ma consapevoli della parzialità che rende praticabile e arricchente quello specifico rapporto.

\*\*\*\*\*

RELAZIONI D'AFFIDAMENTO E REALIZZAZIONI NELLA SCUOLA\*  
(Mariri Martinengo)

*Introduzione.*

Intendo con questo scritto portare esempi concreti di fattibilità, mi prefiggo di mostrare che è possibile intervenire anche subito nella scuola. Vorrei convincere della necessità di una pedagogia che tenga conto della differenza sessuale, stimolare la ricerca, promuovere l'inventiva.

Porto esempi di legami tra donne e la prova che questi realizzano i desideri, nella consapevolezza che essi sono fonte di forza femminile.

I riferimenti teorici delle mie esperienze sono il pensiero di Luce Irigaray, di Luisa Muraro, della Comunità di Diotima e della Libreria delle donne di Milano, di cui faccio parte.

Le riflessioni sulle mie esperienze di questi ultimi anni, sia in ambito pedagogico sia in altri ambiti, mi rimandano costantemente alla presenza in me di un desiderio forte che dà vita ad una fitta rete di rapporti politici tra donne, rapporti mai casuali né fortuiti, ma tutti costruiti in vista della realizzazione del mio progetto. Teoria e pratica coniugate che, nel creare rapporti a sostegno del desiderio, creano nuovi prodotti: in una rispondenza a spirale e a specchio di desideri, rapporti, risultati.

Lo sguardo intorno a me, ora e indietro nel tempo, mette in luce che, accanto a rapporti d'affidamento, ne ho tramati altri basati sulla complementarità, cioè strutturati più sulle rispettive competenze di due donne, che sulla dispari conoscenza di uno stesso sapere. Rapporti non di disparità, che danno spazio all'emergere e alla valorizzazione di competenze diverse, alla circolazione di conoscenze ed esperienze.

A partire dal 1985, il desiderio è stato di tradurre il pensiero della differenza sessuale nel sociale.

Sul luogo di lavoro prima di tutto, a scuola, tra le colleghe, le alunne, e nei contenuti pedagogici e didattici; e, inoltre, nella strutturazione di una biblioteca delle donne, a Savona, modellata sulla Libreria delle donne di Milano.

Il portare nel mondo l'esigenza di significazione a partire da sé, dalla propria differenza sessuale, ha voluto dire rapportarmi alle istituzioni: presidenza, provveditorato, ministero, enti locali, università, sindacati.

Il tramite sono sempre le donne, la scommessa è stata l'introduzione integra, senza compromessi, dei contenuti di relazionalità tra donne e di costruzione di nuovo sapere con metodi nuovi a soggetto femminile.

\*\*\*\*\*

*L'uno che diventa due.*  
*Linguaggio e differenza sessuale: tracce per una pedagogia della lingua\**  
(Anna Maria Piussi)

Per le diverse scienze dell'educazione, in particolare quelle psicologiche, ma anche per le più giovani tecnologie dell'educazione, l'attenzione all'identità di genere dei soggetti umani implicati nei

\* A.M. Piussi, *Op. Cit.*, pp. 141-142.

\* A.M. Piussi, *Op. Cit.*, pp. 175-189.



processi formativi si è espressa al più come considerazione di una tra le tante variabili descrittive (età, provenienza sociale, cultura d'origine, sesso ecc.) che concorrerebbero a formare quelle variazioni individuali che oggi si è propensi a trattare e controllare come «variabili di comportamento», in riferimento alle quali mettere a punto strategie di intervento educativo atte a ridurre al minimo l'incidenza negativa nei processi di apprendimento, in vista di una ottimizzazione dei risultati formativi e del prodotto scolastico.

Anche le parole della nuova scuola (Vertecchi, 1983), espressione dello sforzo di molti di far uscire la pedagogia dalla sua tradizionale minorità scientifica sottraendola al suo destino storico di forma inferiore di conoscenza, riflettono questo approccio riduzionistico, che risolve la differenza sessuale in oggetto di sapere alla pari di altri, anziché riconoscerla ed assumerla come categoria fondamentale e fondante l'umano conoscere ed esperire. Scienze di un soggetto neutro, asessuato, dunque? Come se l'essere uomo o donna il soggetto del conoscere e del dire fosse mero accidente, determinazione irrilevante, trascurabile rispetto ad altre cui pure si è disposti oggi, più che in passato, a riconoscere il potere di determinare, dare confini, misura, cioè forma e contenuto, al nostro pensiero e al nostro discorso.

Valga un esempio per tutti. La scoperta scientifica (psicoanalisi, psicologia genetica ed evolutiva, psicologia cognitiva, pedagogia speciale ecc.) della rilevanza del corpo e della sua esperienza per lo sviluppo psichico (mentale, affettivo, sociale) e in genere per la formazione dell'identità personale, sottende un modello unitario del comportamento umano, della cui unitarietà qualcuno(a) potrebbe anche dubitare. Nella misura in cui, ad esempio, esso trascura di interrogarsi, a partire da una prospettiva teorica di differenza sessuale, sul significato psicologico, culturale, sociale che per l'individuo bambina ha l'avere/l'essere un corpo sessuato, che le permette di esperire modalità irriducibilmente diverse, rispetto all'altro sesso, di articolare desiderio e linguaggio, emozione e pensiero.

Amputazione teorica, questa, prodotta dall'aver eluso il problema della sessuazione della materia corporea e dal non aver riconosciuto i nostri rapporti con il linguaggio, la produzione simbolica, la costruzione della conoscenza, come rapporti segnati dalla differenza sessuale: il nostro essere/avere un corpo sessuato cioè, come matrice di materia significativa, l'esserci in carne ed ossa in una situazione data, come principio di intelligenza del mondo e di sé (Muraro, 1981). La mancata elaborazione simbolica della differenza sessuale nella cultura espressa dal dominio patriarcale ha fatto sì che il discorso teorico-scientifico, anche nelle recenti versioni di pensiero debole<sup>1</sup> o nelle elaborazioni teoriche che sottopongono a radicale revisione le epistemologie classiche e moderne<sup>2</sup>, riveli la difficoltà del pensiero umano di pensarsi e conoscere nella dualità maschile/femminile, intese come alterità positive, come determinazioni originarie e specificazioni umane necessariamente parzializzanti la conoscenza e il linguaggio.

Il pensiero e il linguaggio non sono tuttavia indifferenti alla differenza sessuale. Lo dimostra bene il fatto che l'uno si è pensato e l'altro ha parlato assumendo *un* punto di vista sessuato, necessariamente parziale, quello maschile, ma nella forma assolutizzata dell'Uno, dell'Identico. Parzialità, dunque, che si pretende tuttavia universalità (e ciò facendo si nega, si occulta in quanto parziale) quella del soggetto «neutro» (in realtà maschile), capace di rappresentare il mondo e di autorappresentarsi in produzioni simboliche che a lui corrispondono, ma che, legate come sono all'economia dell'Uno, possono parlare e rappresentare il femminile solo come il negativo, lo scarto della relazione simmetrica (donna come controparte femminile dell'uomo, nel cui immaginario ella

---

<sup>1</sup> Rosi Braidotti (1985) nota opportunamente che solo in apparenza il pensiero debole dà conto della differenza sessuale, valorizzando il femminile per il contributo che esso darebbe alla decostruzione della soggettività classica. Si tratta in realtà ancora una volta di assunzioni metaforiche della differenza femminile da parte del pensiero degli uomini: esse suonano paradossali e quasi provocatorie per le donne, impegnate oggi nella fondazione di una autonoma soggettività forte e nella ricerca di una voce teorica propria.

<sup>2</sup> Cfr. ad esempio in questa direzione i lavori, per altri versi interessanti, di D. Fabbri Montesano-A. Munari (1984), e G. Bocchi-M. Ceruti (a cura di, 1985).

assume le sembianze simboliche dell'enigma/seduazione, o della natura onnipotente/matrice-nutrice). Sappiamo che il discorso di un soggetto che si pretende neutro significa in realtà amputazione della nostra sessualità, della nostra identità di esseri umani femminili; come ben ci hanno dimostrato le vie emancipatorie all'affermazione della presenza femminile nel sociale e nella cultura, praticando le quali le donne che, di fronte all'alternativa «o sei donna o parli-pensi» (Irigaray, 1985a), hanno scelto il secondo polo, e pensano-parlano emancipandosi dal proprio corpo sessuato, ottengono *s'* esistenza sociale come soggetti «umani» pensanti, ma non legittimazione a fare del proprio essere donna principio di sapere, di conoscenza, di discorso.

Si capisce allora perché non sono del tutto convincenti alcune recenti tendenze dell'educazione linguistica che, mirando opportunamente a contrastare i pericoli più volte denunciati del monolinguisimo e del monofunzionalismo, hanno allargato la loro attenzione dalle diverse teorie linguistiche alla semiotica, e più di recente si sono confrontate con la psico-e sociolinguistica, la pragmatica della comunicazione ecc., nell'intento di recuperare, attraverso questi apporti disciplinari, «una concezione olistica dei fenomeni linguistici» (Orletti, 1983) e soprattutto la presenza del soggetto del/nel discorso. Di un soggetto con le sue determinazioni di sesso, dunque? di un corpo sessuato pensante-parlante? Non pare, dal momento che in tali approcci la determinazione sessuale viene ancora una volta introdotta (e ridotta) come una delle tante variabili che intervengono negli eventi linguistici, e comunicativi. In questa prospettiva, rilevano alcune studiose (S. Trömel Plötz, B. Thorne-N. Henley, M. Ritchie Key) interessate ad indagare il rapporto tra atti linguistici e soggetti enunciatori al fine di denunciare il carattere sessista del linguaggio, le donne rappresentano uno specifico gruppo sociale (una subcultura?) i cui codici linguistici risultano ovviamente perdenti rispetto a quelli maschili normativi. Da qui le richieste da loro avanzate come antidoto alla inferiorizzazione linguistica delle donne, di eliminare dalla lingua e dal linguaggio qualsiasi elemento o forma discriminatoria nei confronti del femminile, a cui si vuole vadano invece garantiti, all'interno della lingua e delle pratiche discorsive, il medesimo protagonismo e la medesima presenza di cui da sempre gli uomini (chi più chi meno) hanno goduto. Linguaggio neutro o androgino, nel quale la differenza sessuale, fonte di discriminazione e di svantaggio, venga cancellata o ricomposta in apparente unità, in modo da rendere tutti uguali di fronte alla lingua e tutti ugualmente competenti ad usare il linguaggio per gli scopi più vari?

Neutralizzazione del linguaggio e della lingua, dunque? Proprio in una fase storica in cui più visibilmente la ricerca pedagogica e didattica sembrano sensibili ad una considerazione più articolata e storicizzata dei soggetti dell'apprendimento (attenzione alle caratteristiche della personalità, agli stili cognitivi, al rapporto del soggetto con il sapere ecc.) e in generale disponibili ad un maggior interesse per gli aspetti ecologici, di contesto, dei processi evolutivi e formativi.

Se è vero che anche nell'ordine del discorso pedagogico e didattico l'individuo di cui si parla è il maschio, e sotto il «neutro» (v. il fanciullo/scolaro della *koiné* scolastica, o il «soggetto di apprendimento» del più moderno lessico pedagogico) sono probabilmente maschi, anche se non viene detto, allora non resta che riconoscere che anche in questo ambito, che più di altri

forse dovrebbe essere sensibile alle determinazioni esistenziali

degli individui, la ricerca scientifica ha proceduto istituzionalizzando implicitamente l'assenza della materia sessuata dal suo apparato logico-teorico.

Nell'ordine simbolico del logos «neutrale» la determinazione sessuale del soggetto umano femminile, con la sua irriducibile, asimmetrica alterità, rappresenta allora *l'indecente differenza*, «ciò di cui non si parla, ciò di cui è bene non parlare» (Bocchetti, 1983).

## 2. «Overachievement» o scacco per le bambine?

Perché l'ideale etico-politico dell'«eguaglianza nella diversità» e il paradigma pedagogico egualitario possano avere un senso, bisognerebbe in prima istanza iscrivere questo ideale astratto di giustizia, e l'universalità dei beni che esso richiama, nell'orizzonte teorico della differenza sessuale,

dove esso sarebbe costretto a perdere la sua finta neutralità e insieme la sua apparentemente generica, indeterminata, universalità. A quel punto, quali effetti di senso e di realtà provocherebbe nel discorso teorico-scientifico della pedagogia, e nella contingenza dell'impresa educativa, la parzialità del sapersi e del dirsi donna prima che «persona», bambina a scuola prima che «educando» o «soggetto dell'educazione e dell'apprendimento»? l'unico ambito di legittimazione di fini universali potendo essere quello di un pensiero e di una pratica che si conoscono e agiscono nella differenza sessuale.

La mancata iscrizione della differenza sessuale nel discorso delle scienze pedagogiche pone interrogativi pressanti, se ci si pone nella prospettiva di voler realmente per i soggetti umani di entrambi i sessi (ma quello maschile già da sempre gode di questa garanzia) visibilità, protagonismo, autorevolezza cioè piena appartenenza alla identità umana con le rispettive specifiche diversità - nell'ordine simbolico e nell'ordine sociale, così come le versioni democratico-sostanziali dell'educazione contemporanea sembrano postulare. Che significato può avere per le bambine un'educazione che, attraverso l'apprendimento di codici linguistici e culturali a loro non congruenti, le mantenga separate ed estranee rispetto alla propria esperienza umana sessuata? la quale resta nel frattempo muta, incapace com'è di trovare le parole per esprimersi, mancandole una struttura simbolica adeguata cui riferirsi. Il linguaggio che le bambine stanno apprendendo, proprio perché è un linguaggio che le parla e le nega al tempo stesso, in quanto soggetti non maschili e perciò «inesistenti», può discriminarle nella loro esistenza materiale e simbolica con il definirle inferiori, oppure può integrarle nell'ordine sociale e simbolico riconoscendo loro esistenza, in cambio della sottrazione della parte fondante la loro identità umana, il sesso femminile.

La perdita provocata dalla cancellazione simbolica della determinazione sessuale per le donne, adulte e bambine, è enorme, necessitate come sono, pena il silenzio, a rappresentarsi il mondo e ad autorappresentarsi secondo i codici universalistici (cioè maschili), per via di imitazione, ossia in definitiva patire l'estraneazione simbolica e conoscitiva rispetto al sé più vero (differenza originaria). E questa parte, rimasta priva di una rappresentazione simbolica che la renda visibile e parlante, si sottrae alla circolazione nel sociale e nella storia, potendo al più sapersi in quello spazio intimo, irrimediabilmente privato, presociale e prelinguistico, (il «cuneo d'ombra» di cui parla Virginia Woolf in *Gita al Faro*), dove l'esperienza del senso di sé è per ciascuna donna, bambina e adulta, ancora possibile, ma a prezzo di non disporre delle parole per dirsi.

La drammaticità degli effetti materiali e di senso prodotti dalla assenza della determinazione sessuale femminile si può cogliere, per quanto riguarda l'universo della scuola, se si prendono le distanze da una lettura emancipazionistica dei fenomeni e dei problemi. Tra i tanti, mi è possibile qui accennare ad un problema in particolare.

Nonostante la scarsità delle indagini su questo tema, è constatazione abbastanza condivisa dagli studiosi che a livello di prima scolarità le bambine danno migliori prestazioni, soprattutto nel campo dell'apprendimento linguistico: imparano a scrivere più in fretta e più correttamente (Schramm, 1980; Andresen, 1982), dimostrano maggiori abilità nella lettura, le loro competenze linguistiche attive e passive (ampiezza di vocabolario, fluidità ecc.) sono superiori a quelle dei coetanei maschi. Anche in altri settori dell'apprendimento il profitto si mantiene a volte superiore, ma presenta la tendenza ad abbassarsi alle soglie della pubertà, specialmente nell'area degli apprendimenti scientifici (Waldford, 1980).

Senza discutere ora le ipotesi esplicative di tali fenomeni, mi limito a riportare le valutazioni di alcune studiose che, giudicando nel complesso *overachiever* le bambine, attribuiscono loro tale caratteristica non solo per le abilità linguistiche e alcune abilità cognitive superiori rispetto ai maschi, almeno nei gradi inferiori dell'istruzione formale, ma in generale per una maggior propensione ad usare «normalmente», cioè secondo norma, la macchina scolastica (maggiore regolarità negli studi ecc.). Un complesso di caratteristiche di personalità e di capacità che le bambine hanno sviluppato durante la socializzazione primaria (perseveranza, puntualità, adesione alle richieste, disponibilità alla cooperazione ecc.), insieme alla tendenza ad investire di maggiori aspettative la scuola e i processi di culturalizzazione, che per loro, a differenza dei maschi, non rappresentano un destino

sociale, ma una conquista faticosa e continua per un possibile guadagno di esistenza e visibilità nel mondo, fanno sì che gli stili di apprendimento e gli orientamenti motivazionali delle femmine siano nel complesso più congruenti alle richieste della scuola e più funzionali al successo scolastico. Nessuna meraviglia, allora, che l'*overachievement* delle bambine venga interpretato come iper-adequamento ai codici dell'esperienza scolastica, motivato dal bisogno di dipendenza dalle situazioni e dalle persone, in particolare dal bisogno di accettazione e di riconoscimento da parte degli insegnanti. Fin qui nulla di nuovo rispetto alle analisi, ormai classiche, compiute negli ultimi anni su questo tema, e rispetto alle valutazioni che possono scaturire dalla stessa prassi scolastica quotidiana.

*Overachievement* dunque, come segno dello scacco, se il prezzo da pagare per assicurare quei comportamenti mimetici (ciò che da sempre le donne hanno fatto, ripetendo il linguaggio e riproducendo il mondo) che potranno garantire loro l'ingresso nell'ordine della Legge e l'integrazione nella cultura (ma in realtà nell'economia simbolica maschile), è la perdita di importanti potenziali di realizzazione e di espressione del sé. La *reticenza*, come assenza dai processi di produzione di senso (le donne «restano alle soglie dell'enunciato», Irigaray 1985a) è tale non solo quando c'è silenzio della parola e della mente, ma anche quando il linguaggio e la cognizione procedono per vie imitative. E dunque essa, implicando inibizione e alterazione di capacità biologiche e culturali (Franco, 1985), riguarda anche le bambine *overachiever*, se anche per esse, come per i maschi, essere soggetto di discorso e produrre conoscenza autonoma deve significare poter conoscere e simbolizzare secondo le necessità del proprio, e non dell'altrui, sesso.

Segni di ristagno simbolico e sviluppo inibito o deformato dei processi cognitivi (conformismo, rigidità) possono allora accompagnarsi al sovrarendimento delle bambine, esito questo, a sua volta, indotto da comportamenti e performance che sembrano non conoscere il limite, la misura, ma solo la dimensione *dell'eccesso* (nella accuratezza delle prestazioni, nell'adequamento alle aspettative ecc.) (Gianini Belotti, 1973). Se questo è vero, perché non interpretare entrambi, reticenza ed eccesso, come uniche modalità con cui alle bambine è possibile non solo entrare in rapporto con *questa* esperienza scolastica, ma in generale cimentarsi con il compito di imparare a stare nel mondo con competenza? In un mondo che, per essere a misura del corpo («corpo senza corpo»? Irigaray, 1985a) e della parola maschile, non permette esistenza sociale ad un corpo di donna con le sue specifiche modalità esperienziali, cognitive, espressive, con i suoi desideri, prima di tutto il desiderio di pensare il mondo e di pensarsi rimanendo fedele al proprio sesso, in sintonia affettiva e intellettuale tra sé e sé e tra sé e il mondo (Rich, 1982).

Reticenza ed eccesso, allora, come sintomi del patire, dentro il più vasto universo della comunicazione culturale e in quella specifica minicultura che è la scuola, un discorso, un pensiero, un'etica e un rapporto erotico con il sapere<sup>3</sup> che non portano le impronte del femminile, e dunque impediscono alle bambine l'auto affermazione, intesa come possibilità di (ri)conoscersi, di amarsi, di identificarsi attraverso lo sguardo, la parola, i prodotti del pensiero e della creatività delle donne (le

---

<sup>3</sup> Il riconoscimento della presenza di una dimensione erotica nelle relazioni conoscitive è entrato di recente nel nuovo immaginario epistemologico (cfr. Maturana-Varela (1985), che parlano di seduzione estetica come spinta alla cognizione; e Fabbri Montesano-Munari (1984), che, opponendosi in parte alla «knowledge without a self and without a history» dell'epistemologia genetica piagetiana, avanzano l'ipotesi che nel rapporto che l'individuo elabora con il sapere, il soggetto sia coinvolto in tutta la sua interezza, quindi anche con il suo sistema di valori e la sua affettività).

Questo riconoscimento tuttavia non si spinge fino ad interrogarsi sulle modalità diverse per la donna e per l'uomo di vivere l'erotismo dell'esperienza intellettuale e la seduzione del rapporto con il sapere e con il discorso.

Per queste possibili differenze, fondamentalmente incentrate su modalità di dominio/esteriorizzazione per l'uomo, di cura/generatività ma anche sentimento di perdita nel processo di distanziamento dalla propria esperienza immediata (oggettivazione) per la donna, si vedano invece, oltre alle opere di Irigaray, anche Fox Keller (1985), Baradel (1985), Violi (1981).

In questa prospettiva sarebbero di grande interesse analisi e ricerche sulle diversità bambina/bambino, anche in riferimento a specifici ambiti di esperienza e di apprendimento, e in relazione a diversi sistemi simbolici come possibili matrici di diverse intelligenze.

proprie simili), che costituirebbero le mediazioni necessarie per le operazioni di sublimazione di sé, a partire da sé e per un ritorno a sé come luogo di elaborazione del positivo (Irigaray, 1985a).

Il mio è un tentativo di interpretare i fenomeni ora accennati che si discosta in buona misura dalle analisi reperibili nella letteratura, anche femminile, sull'argomento. Secondo queste analisi, tali fenomeni sarebbero eliminabili abolendo le diversità di genere ed educando bambini e bambine come individui e non come appartenenti all'uno o all'altro sesso (Gianini Belotti, 1973). La possibilità dello sviluppo di qualità «umane» e l'accesso ad una piena umanità sottendendo, in questa economia interpretativa, un'idea regolativa di umanità che si pone oltre e fuori delle determinazioni sessuali.

Come ho già sottolineato, ritengo piuttosto che gli effetti di reticenza (come silenzio o come imitazione del discorso maschile) e di eccesso (come esito dell'assunzione, da parte delle bambine, del registro materno, agito secondo la logica del dono di sé e perciò tendente ad una pratica di sé come gratuità), siano da ricondurre alla assenza o carenza anche nel mondo della scuola, dove pure la presenza femminile adulta è sovrarappresentata, di adeguate strutture simboliche del femminile e di un'economia di scambio di parole e gesti tra donne, tali da poter costituire, per le bambine, i referenti rispetto a cui misurare in termini di guadagno/perdita i propri sforzi intellettuali, e rispetto a cui acquisire una proporzione tra sé e il mondo e tra sé e gli altri, costringendosi ad uscire dall'indeterminato del tutto/niente, del pieno/vuoto, dell'interminabile *tendere verso*, a causa dell'assenza di un «luogo proprio». In mancanza di questa struttura simbolica femminile, in cui trovare i criteri (di conoscenza, di parola, di volontà) per orientarsi nel mondo restando fedeli al proprio corpo di bambine, rimane inibita e bloccata appunto la motivazione alla competenza, che potrebbe in loro attivarsi dal percepire incongruenza e dissonanza tra i dati provenienti dalla propria esperienza e le conoscenze/i discorsi che presumono di interpretare quella esperienza secondo un simbolico universalistico-maschile.

Bisognerebbe in definitiva che le donne, a maggior ragione le bambine, fossero attese, amate, valorizzate come figlie (Irigaray, 1985a). Il che è possibile generando una rete di relazioni tra donne, anche tra adulte e bambine, dalla riattivazione del rapporto madre-figlia come rapporto non indifferenziato e fusionale, ma articolato sul riconoscimento delle differenze anche di valore tra donne. Distinzione, quindi, ma non separazione tra le simili, all'interno di un rapporto simbolico madrefiglia, che si genera dal riconoscere autorevolezza ad altre donne come fonte di legittimazione di sé soggetti femminili, e come misura con cui porci in relazione con il mondo, in modo che in esso il sesso femminile si faccia segno visibile.

Anche nel mondo della scuola. Pensare e praticare un rapporto educativo in cui sia riconoscibile e parlante la differenza sessuale. Di questo rapporto la tradizione del discorso pedagogico e delle imprese educative ci ha fornito un immaginario che, sotto l'apparente neutralità, rimanda al modello della relazione Padre-figlio, l'unico storicamente e socialmente legittimato come struttura simbolica di riferimento.

In un universo dell'esperienza scolastica in cui la matrice, inespressa ma presente, dei rapporti educativi è questa, e dove l'asessuazione del sapere e l'oggettività sono valori, tanto più apprezzabili quanto più comportano separazione dal soggetto che conosce e dal suo coinvolgimento sensibile-emozionale, si produce per le bambine una doppia negazione/cancellazione della propria esperienza umana. Mentre per i maschi, infatti, l'oggettività in quanto tale (separazione mente/corpo) è un ideale che ha alle spalle una lunga storia di identificazione con il maschile, per le femmine (insegnanti e allieve) mancano o sono ancora scarse le mediazioni simboliche e sociali che legittimino modalità di rapporto con la conoscenza e il linguaggio, in cui il necessario processo di distanziamento non significhi perdita assoluta del contesto o scissione di parti importanti di sé, e permetta comunque alla mente di restare in costante prossimità del corpo, in modo da poter produrre conoscenza generale conservandosi intensamente al femminile (Baradel, 1985).

La generazione di una struttura di simboli e di rapporti materiali tra le simili, che legittimi e autorizzi anche nel mondo della scuola, per le donne, altri modi di essere, altre pratiche di sé, un'altra arte di vivere (Foucault, 1985), una presenza diversa, capace di segnalare la ricchezza e la complessità del femminile nel mondo di tutti, domanda una intenzionalità e una pratica di

autovalorizzazione-valorizzazione continua del femminile. Nella scuola questo può tradursi in una pratica di riconoscimento di valore tra insegnanti e allieve, che alla miseria della doppia svalorizzazione prodotta dal gioco di reciproco rispecchiamento al negativo, sostituisca, da parte delle insegnanti, rapporti fondati sul criterio pedagogico della discriminazione positiva<sup>4</sup>, e, da parte delle allieve l'assumere come fonte di autorità la parola delle docenti, come parola di madre simbolica che autorizza a vivere e ad apprendere secondo il sesso cui si appartiene. All'interno di una sorta di patto etico ed intellettuale tra insegnanti e allieve che le impegni ad assumersi la responsabilità di sé, dei propri pensieri, delle proprie parole e scelte etiche, e garantisca loro «l'essere prese sul serio per continuare a prendere sul serio se stesse e le altre» (Rich, 1982), per vivere e viverci come soggetti femminili sovrani e potenti.

La valorizzazione del femminile domanda un'attenzione di lettura in positivo delle specifiche diversità delle donne che fi

nora, anche in un'ottica emancipazionistica, sono state interpretate come inferiorità discriminanti.

Accenno brevemente ad un esempio che, riguardando la differenza femminile nel rapporto educativo, nella duplice figura delle insegnanti e delle allieve, mi sembra possa offrire un'occasione di riflessione in questo senso.

Non solo il senso comune quotidiano, ma anche il senso comune scientifico caratterizza i soggetti femminili come generalmente orientati alle persone e al mondo delle relazioni piuttosto che al mondo delle cose, come avverrebbe per i soggetti dell' altro sesso. Ricerche recenti sugli stili comunicativi di bambine in età di prima e seconda infanzia (Camaioni-Attili, 1978) e su donne adulte di diverse condizioni sociali e culturali (Lakoff, 1975; Ritchie Key, 1977) - queste ultime assai interessanti per le implicazioni che se ne possono trarre per quanto riguarda la funzione che i modelli comunicativi delle insegnanti svolgono, all'interno di curricoli espliciti e impliciti di svi

luppo delle competenze comunicative -, convergono nel segna

lare la presenza di uno stile che potremo definire di tipo «cooperativo-procreativo» come tratto caratterizzante il linguaggio e la comunicazione femminile. Pur non permettendo i risultati finora ottenuti generalizzazioni, né a livello descrittivo né a livello esplicativo, sembra che i processi di socializzazione e di inculturazione inducano le femmine ad usi linguistici e a pratiche comunicative del tipo *speech accommodation*: strategie finalizzate a mantenere il flusso comunicativo mediante un'attenzione continua e profonda agli atti enunciativi dei partner, più che ai contenuti del discorso, senza che emerga la preoccupazione di dominare la comunicazione, ma piuttosto di sentirsi responsabili di essa. Questo ha legittimato più interpreti a parlare di insicurezza e mancanza di assertività nel linguaggio delle donne, che propenderebbe ad enunciazioni in prima persona anziché in terza (linguaggio depersonalizzato dei maschi), a privilegiare, rispetto alla funzione referenziale, l'espressione-comunicazione di sentimenti, opinioni, emozioni personali, e in generale a garantire la correttezza e l'efficacia della comunicazione anche attraverso abbondanti attività metalinguistiche e metacomunicative. Questo ha autorizzato qualcuno (Lakoff, 1975) a parlare, a proposito delle donne, di «pragmatica della *politeness*» (garbo, civiltà).

<sup>4</sup> Sappiamo da molte indagini empiriche condotte di recente in diversi paesi (cfr. ad es. Brehmer, 1982) che anche in presenza di una opzione teorico-politica delle insegnanti per un'educazione paritaria, esse tendono, spesso più dei colleghi maschi, ad adottare modelli differenziali di trattamento per maschi e femmine.

Nella comunicazione didattica, queste ultime ricevono in genere un'attenzione assai inferiore, dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo: un' attenzione meno efficace per lo sviluppo cognitivo (meno spiegazioni e istruzioni, meno incoraggiamento ad affrontare da sole compiti e problemi) e meno stimolante per il formarsi del senso del sé come soggetti in grado di influenzare attivamente l'ambiente.

E, mentre i maschi dominano il campo d'attenzione dell'adulto (sia per i comportamenti positivi che per quelli negativi), come l'intero *setting* educativo, godendo di più frequenti contatti con l'insegnante e perciò di un insegnamento più individualizzato, le bambine tendono a non essere viste individualmente, ma solo come gruppo anonimo. Anche al di là delle intenzioni dell'insegnante, questi comportamenti comunicativi di *disconferma* non fanno che accentuare la loro situazione di «indeterminabilità», di mancanza di riferimenti e di possibilità di verifiche, necessari per il faticoso processo del «delinearsi come sé».

Evidentemente non è facile sottrarsi a modelli di interazione didattica ormai consolidati e ai quali si è state personalmente educate, in assenza di modelli che potrebbero costituire una valida alternativa all'atteggiamento di falsa imparzialità, che in realtà discrimina negativamente le bambine a favore dei maschi.

Una *politeness* che comunque sembra utilizzata in modo diverso rispetto a quella maschile: più finalizzata a ridurre la forza delle affermazioni e delle richieste, e dunque a dominare la comunicazione, quest'ultima; più positiva, orientata a soddisfare il senso di appartenenza delle persone e a mantenere aperto il canale della comunicazione, la prima.

Anziché leggere la specificità degli stili linguistici e comunicativi femminili secondo i consueti schemi interpretativi, in termini di inferiorità e di inadeguatezza, val la pena invece di sottolinearne le caratteristiche positive, pur rilevate negli studi, come: la presenza di una notevole varietà, articolazione, ricchezza di strategie comunicativo-linguistiche, l'abbondanza di attività metacomunicative e metalinguistiche, che evidenziano abilità e consapevolezza nel controllo delle proprie attività linguistiche, e la preferenza per strategie dialogiche che, oltre ad assicurare il flusso comunicativo, sono fondamentali per l'argomentazione. E a proposito di queste ultime, le strategie dialogiche, val la pena di ricordare il ruolo produttivo e facilitante che la funzione argomentativa ha per la acquisizione-organizzazione della conoscenza, processo che nella scuola si costruisce nella dimensione sociale e linguistica di negoziazione di significati, all'interno dell'interazione verbale tra coetanei e con l'insegnante.

Come le teorie sociocognitive dell' apprendimento hanno di recente evidenziato (Doise-Mugny, 1982), lo stretto legame tra processi di interazione linguistico-sociale e processi di acquisizione delle conoscenze suggerisce di tener conto nell'insegnamento del carattere tripolare (ego-alter-oggetto) e non bipolare (ego-oggetto) del farsi della conoscenza.

Che cosa accade se facciamo uscire i termini di questa relazione tripolare dalla loro apparente neutralità, sessuandoli? Se la insegnante, nel suo desiderio di promuovere nelle giovani allieve una soggettività non subalterna o mimetica rispetto a quella maschile, si prefigge di valorizzare le competenze linguistiche e comunicative delle femmine, orientandole ad un destino diverso da quello fino ad oggi conosciuto?

Sappiamo che nella scuola - come del resto nella vita extrascolastica infantile e adulta - le femmine mettono al servizio del maschio stili comunicativi che di per sé risultano altamente positivi proprio perché adattati alla situazione interattiva, finendo per piegare le competenze linguistiche e le energie psichiche al protagonismo dell'altro, di cui diventano la muta e invisibile *audience* entro una gerarchia di ruolo a senso unico (Camaioni-Attili, 1978). Si privano in tal modo della possibilità di affermarsi come soggetti linguistici, produttori di senso, cioè come soggetti di enunciazione e non soltanto di enunciato (Irigaray, 1985b); e per questa via si privano anche della possibilità di conferire una qualche forma di oggettivazione alla propria esperienza umana, attraverso processi socializzati di discorso ragionamento che favoriscano l'elaborazione cognitiva di questa esperienza vivente, il suo tradursi in pensiero verificabile e comunicabile.

In ragione della giovane età delle allieve, che non hanno ancora visto socialmente compromesso il loro desiderio di contare nel mondo senza rinunciare al proprio sesso, la classe scolastica può diventare un laboratorio privilegiato di pratiche di interazione sociocognitiva di gruppo (anche di gruppo misto), in cui la soggettività linguistica delle giovani partecipanti venga promossa solidalmente alla costruzione personale di un mondo di conoscenze che abbia come principio organizzatore il proprio genere, e non il genere dell'altro.

Questo richiede come condizione necessaria che la insegnante si ponga come mediazione sessuata, orientando i processi di apprendimento/interazione sociocognitiva verso la scoperta e la (ri)costruzione comune di un sistema di significati e di un ordine simbolico in cui le allieve possano riconoscersi, perché in essi si rende dicibile la propria esperienza umana.

Nel *setting* scolastico, che oggi vede l'affermazione esclusiva, per quanto talvolta implicita, di un «tra noi» maschile (nel modello coeducativo il clima della classe ha il suo focus nella componente maschile, che si costituisce e funziona come gruppo solidale), si deve sviluppare il «tra noi» delle femmine, perché per loro sia possibile procedere alla costruzione cognitiva di un «mondo comune di esperienza», attraverso una trama linguistica comune.

Costruire questa rete di riferimenti significativi, anche attraverso scambi sociocognitivi

conflittuali<sup>5</sup> con i coetanei dell'altro sesso, coincide allora, per ciascuna, con il processo di crescita della propria soggettività linguistica, della capacità di prendere la parola in modo autorevole, per dire la propria verità sul mondo.

Sarà forse possibile allora che le competenze linguistico comunicative delle bambine, da supporto del protagonismo e dell'ordine maschile, si trasformino in risorsa feconda per le simili e il proprio genere, e le giovani donne da «piccole madri» si facciano accorte negoziatrici di significati e di «corpi di conoscenze alternative », soggetti responsabili di discorso.

\*\*\*\*\*

*Sessuare la lingua e l'educazione*  
Francesca Graziani

Affermare una tradizione di donne nella scuola significa lavorare nella direzione di una genealogia femminile.

Esiste un legame strettissimo tra la costituzione di una genealogia e la questione della sessuazione del discorso: perché le insegnanti e le giovani donne possano situarsi come soggetti linguistici che pensano il mondo, è necessario che si pensino parlanti in rapporto con altre donne e con il proprio genere.

C'è bisogno quindi di un lavoro diretto sulla lingua ma anche della costituzione di nuovi rapporti sociali tra le donne.

Sono un'insegnante di lettere e insegno quella che mi piace definire la nostra lingua madre.

Vorrei partire proprio dall'analisi di questa espressione, «lingua madre », che mi sembra nello stesso tempo vera e falsa.

Falsa, perché tutte sappiamo che la lingua non è neutra, che la sua struttura e i suoi meccanismi di funzionamento sono in stretta correlazione con l'esistenza di una società patriarcale dove il maschile è la misura del valore: la cancellazione-neutralizzazione del femminile comincia infatti dalle regole grammaticali.

Ma la lingua non è di per sé, fin dalle origini, né pro né contro le donne: infatti, pur essendo stata piegata dagli uomini ai loro interessi, nell'espressione «lingua madre» (che dunque si rivela essere anche vera) ha mantenuto viva la possibilità di un dirsi delle donne evocando la figura della madre che ti dà il latte della parola.

Io voglio lavorare a scuola perché ciò che è possibile diventi reale. Per cominciare a progettare e a delineare una pedagogia e una didattica sessuata della lingua, io faccio riferimento alle donne che in questi anni hanno posto la questione della sessuazione del discorso: principalmente a Luisa Muraro, a Luce Irigaray, a Patrizia Violi; e anche ad Alma Sabatini, che ha messo in luce le dissimmetrie grammaticali e semantiche della lingua italiana<sup>1</sup>. Il suo lavoro è immediatamente utilizzabile nella pratica didattica.

---

<sup>5</sup> Sulla funzione fondamentale del conflitto socio-cognitivo per l'acquisizione di conoscenze, cfr. Doise-Mugny (1982).

<sup>1</sup> Commissione Nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna (a cura di Alma Sabatini), *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1986.



Di particolare interesse è per me la ricerca che Luce Irigaray sta conducendo sulle diverse modalità di uso della lingua da parte di donne e uomini, i cui risultati sono riportati nella rivista «Inchiesta»<sup>2</sup>.

Dall'analisi dei suoi *test* sulla sessuazione del linguaggio risulta che mentre gli uomini si pongono fortemente come soggetti nella produzione dei loro enunciati, le donne mettono in atto una strategia di assenza del soggetto dell'enunciato.

Per Irigaray la difficoltà che incontra una donna a porsi come soggetto deriva da una perdita di identità sessuale nel rapporto con sé e con il proprio genere, in particolar modo per quel che riguarda la genealogia femminile.

Le conclusioni di Irigaray contengono una forte indicazione politica e chiedono che si tenga insieme il lavoro diretto sulla lingua e la costituzione di nuovi rapporti sociali tra donne.

Ma c'è bisogno di portare avanti la ricerca in campo linguistico: Gabriella Lazzerini, Vita Cosentino ed io ci stiamo occupando della traduzione italiana dei *test* a cui prima si è accennato, *test* che faremo fare alle/ai nostre/i alunne/i, per raccogliere dati sulle/sui parlanti native/i, in quanto la posizione dei sessi nella produzione del linguaggio varia nelle diverse lingue.

A partecipare a questa ricerca ci muove un preciso interesse: acquisire strumenti teorici rimanendo il nostro scopo quello di modificare la nostra pratica didattica.

A questo proposito io penso, come altre hanno già sottolineato, che la scuola non debba essere solo il luogo dove si trasmettono in modo ripetitivo saperi e contenuti elaborati altrove.

Ritengo importante che le donne che insegnano stabiliscano rapporti con le donne che fanno ricerca all'università, perché ci sia uno scambio vantaggioso per tutte; affinché l'esperienza pedagogica si arricchisca di sapere e la produzione teorica possa avere una base materiale nella pratica scolastica quotidiana.

### ***1.3. Tendenze attuali della pedagogia della differenza sessuale***

In che modo le riflessioni sulla differenza sessuale continuano a permeare gli orientamenti pedagogici? Qual è oggi la presenza della dimensione di genere nell'insegnamento e nell'educazione, che ormai da decenni vedono una maggioranza femminile di docenti e allieve?

Dopo i movimenti degli anni '80 che in Italia e all'estero hanno visto fiorire numerose ricerche promosse e realizzate da donne (insegnanti, studiose, universitarie, sindacaliste, amministratrici che operano nei centri, nelle librerie, a scuola, nei luoghi accademici) impegnate ad affermare un nuovo modo di educare a partire dalla propria esperienza e specificità di genere, capace di dare un vero senso libero all'insegnare e al sapere, si può cautamente affermare che la prospettiva di genere sia divenuta un tema ormai presente e riconosciuto nella formazione e nell'educazione. Molte/i insegnanti di diverso ordine e grado sono infatti impegnate/i da un lato a proporre i contenuti scolastici ponendo

---

<sup>2</sup> Luce Irigaray (a cura di), *Sessi e generi linguistici*, «Inchiesta», 1987,

particolare attenzione alle pari opportunità e al rapporto tra identità di genere e sapere, dall'altro a portare nell'insegnamento il proprio partire da sé, come individualità sessuata, come elemento di arricchimento e di valorizzazione nella relazione con le/gli alunne/i.

Nell'ultimo decennio anche le politiche scolastiche hanno rivelato un'attenzione crescente verso le tematiche di genere e la pedagogia della differenza sessuale al fine di promuovere attività che possano offrire a soggetti con differenti identità di genere, pari opportunità capaci di sviluppare tutte le potenzialità degli individui, anche quelle che la cultura di appartenenza e i modelli culturali della società, ancora viziati da stereotipi, tenderebbero a lasciare in ombra.

L'acquisizione di un nuovo punto di vista con il quale guardare ai soggetti e ai saperi, richiede ancora oggi da parte delle/degli insegnanti una profonda revisione della propria identità professionale e presuppone una consapevolezza delle problematiche relative all'identità. In tal senso, è maggiormente presente anche una riflessione sull'identità professionale che viene pensata e costruita attraverso un'adeguata riflessione sul sé, su «ciò che si è», sulla propria appartenenza al genere maschile o femminile.

Le nuove tendenze sono orientate quindi ad una formazione iniziale e in servizio del personale della scuola che non può non prevedere un percorso formativo con gli/le insegnanti per meglio comprendere, progettare, produrre strategie educative e modalità di intervento che sappiano tenere conto dell'identità di genere e promuovano un'educazione rispettosa del maschile e femminile negli allievi e nelle allieve e nella relazione con i saperi.

Una pedagogia della differenza che risponda alle domande e ai bisogni dell'educazione e della scuola odierna è impegnata dunque in diverse direzioni:

- a individuare i rischi di una possibile «omologazione» implicita o esplicita nell'azione formativa e promuovere la ricerca, la scoperta, il riconoscimento di una identità di genere
- a maturare una prospettiva pedagogica che sia mirata a valorizzare la specificità femminile/maschile e la diversità di genere come risorsa, individuando anche iniziative metodologiche in tale direzione
- a programmare azioni per la promozione e la realizzazione dell'uguaglianza di opportunità per ragazze e ragazzi nel sistema scolastico
- a elaborare significativi percorsi educativi contrassegnati dalla prospettiva di genere affinché maturino, sia nelle insegnanti sia in coloro che frequentano la scuola, una maggiore sensibilità e consapevolezza delle problematiche sottese al tema

- a diffondere una cultura di genere, attraverso una rielaborazione delle discipline (ma anche dei libri di testo, dei programmi didattici), finora trasmesse con modelli culturali, categorie di tipo maschile e stereotipi sessuali, e una loro nuova lettura e scrittura
- a sviluppare una didattica fondata sull'accettazione e valorizzazione delle differenze di genere
- ad approfondire la problematica pedagogica della coeducazione<sup>2</sup>

Per le/gli insegnanti è necessario pensare a percorsi di formazione volti a:

- promuovere in loro una riflessione sul rapporto donne/istruzione, e più precisamente, sul carattere «maschile» (neutro/asessuato) dell'impianto scolastico (contenuti culturali, obiettivi, percorsi formativi)
- avviare una riflessione sulla propria identità personale, sul sé e su ciò che si è, sull'identità di genere, sulla propria appartenenza al genere maschile o femminile, tenendo presente che per la loro autorevolezza e valore possono essere assunti, da coloro che sono in tensione evolutiva, come esempi da imitare e modelli da seguire
- sviluppare una maggiore attenzione alle domande nuove e «inespresse» dal fenomeno della scolarizzazione femminile
- sviluppare relazioni umane autentiche che, attraverso il rapporto diretto con le/gli alunne/i, permetta loro di prendere progressivamente coscienza della propria dignità di persona e del bisogno umano di relazionalità che dovrebbe essere educato all'acquisizione di atteggiamenti di rispetto, comprensione, benevolenza per ogni altro essere umano
- riflettere sulla relazione con le alunne e gli alunni: le insegnanti tendenzialmente sono uniformi nei comportamenti verso ragazzi e ragazze, ma numerosi sono i casi in cui appaiono privilegiare il rapporto con i maschi
- mettere in atto una pratica educativa aperta all'accettazione e valorizzazione delle differenze, liberate da una serie di stereotipi culturali e finalizzata a garantire in modo specifico alle allieve, ancor oggi discriminate in modo negativo dall'istituzione scolastica attuale: visibilità, protagonismo, autorevolezza, piena appartenenza all'identità umana senza rinunce alla specifica differenza sessuale

---

<sup>2</sup> Cfr. Paola dal Toso: [http://www.seieditrice.com/sei/Docenti/Orientamenti/282/DalToso.htm#\\_ftn56](http://www.seieditrice.com/sei/Docenti/Orientamenti/282/DalToso.htm#_ftn56)

- sviluppare le identità femminili attraverso un'azione educativa che le aiuti a progettare, individuare ed esprimere esigenze, aspettative, desideri
- riflettere sull'esistenza o meno di una specificità femminile nella trasmissione del sapere, per riconoscerla e valorizzarla<sup>3</sup>

Esperienze come il progetto POLITE, unite a numerose attività di promozione della cultura di genere svolte in molte scuole con il supporto degli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) e delle Commissioni Regionali per le Pari Opportunità hanno gettato nuove basi per le riflessioni sulla pedagogia della differenza.

---

<sup>3</sup> Ivi.