



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

In

Economia e Gestione delle arti e
attività culturali

Tesi di Laurea

**L'UDIPALERMO e il progetto "La scuola 'racconta'
una donna": una proposta formativa contro la
violenza sulle donne.**

Relatrice

Prof.ssa Valeria Maggian

Laureanda

Rachele Randazzo
882117

Anno Accademico

2021 / 2022

Sommario

Introduzione.....	4
Capitolo 1. Il cammino di liberazione delle donne e la scoperta della differenza.	7
1.1. La questione dell'emancipazione femminile in Italia.	7
1.1.2. Il ruolo della donna cambia: verso una nuova consapevolezza.	14
1.1.3. La questione del voto.....	19
1.1.4. Il rapporto tra il regime e la questione femminile.....	24
1.2. Le nuove conquiste del Secondo dopo guerra e la nascita dell'UDI.....	29
1.2.1. Le donne italiane diventano cittadine.....	32
1.2.2. Il ritorno ai vecchi modelli.	34
1.3. La seconda metà del secolo e la presa di coscienza delle donne.	36
1.3.1. Il movimento del '68.	38
1.3.2. Gli anni Settanta e i gruppi di autocoscienza.	41
1.3.3. Il pensiero della differenza sessuale.	46
1.3.4. Gli anni Ottanta e i centri delle donne.....	49
Capitolo 2. La violenza maschile sulle donne: la differenza sessuale come fondamento di una nuova relazione tra i sessi.	54
2.1. La questione della violenza sulle donne.	55
2.1.1. Le origini storiche della violenza sulle donne.....	58
2.2. Sesso e genere.	68
2.3. Genere ed educazione.	79
2.3.1. La riflessione pedagogica sul genere: dall'uguaglianza alla differenza..	89
2.3.2. La pedagogia della differenza.....	93
Capitolo 3. La Biblioteca delle Donne UDIPALERMO e il progetto 'La scuola racconta una donna'.	105
3.1. L'UDIPALERMO: storia e obiettivi.....	106
3.1.1. La Biblioteca delle Donne " <i>Lina Caffaratto Colajanni</i> " e Centro di documentazione " <i>Anna Nicolosi Grasso</i> "	113
3.1.2. L'Archivio Storico.	115
3.1.3. Il <i>Centro di Consulenza Legale e Studi Giuridici – UDIPALERMO</i>	118
3.2. Progetti e attività.....	119
3.2.1. La scuola fa la differenza	121
3.2.2. Percorsi di libertà.	125

3.3. Caso studio: il progetto “La scuola ‘racconta’ una donna”.....	127
3.3.1. Articolazione e finalità del progetto.....	129
3.3.2. Il progetto negli anni.....	131
3.3.3. La scuola “racconta” una donna, 2021/22: Articolazione e modalità della formazione.....	134
3.4. Risultati.....	138
Conclusioni.....	144
Appendice 1.....	150
Appendice 2.....	163
Bibliografia.....	175
Sitografia.....	181

Introduzione.

L'elaborato affronta la tematica della violenza sessuale sulle donne per mano degli uomini, analizzando strumenti che, a partire dall'approccio pedagogico della pedagogia della differenza, mirano a contrastare questa piaga sociale. L'interesse per questo argomento nasce dal bisogno, più generale, di indagare le origini del fenomeno chiamato *gender gap*, le cui declinazioni esistono in tutti i campi: dal contesto lavorativo a quello educativo, nella differenza di retribuzione tra uomini e donne, nella presenza maggiore di maschi in ambito STEM rispetto alle femmine, etc. Cercavo risposte a domande come: perché esistono delle asimmetrie così profonde tra il vissuto degli uomini e quello delle donne? Dove si originano?

Nel corso della ricerca che ha portato alla stesura di questa tesi, sono venuta a conoscenza dell'associazione UDIPALERMO che esiste ad un livello nazionale e che opera anche a Palermo. Nello specifico, UDIPALERMO si occupa proprio di contrastare queste discriminazioni, le cui estreme conseguenze si concretizzano anche in atti violenti a scapito delle donne. UDIPALERMO è un'associazione politica e culturale, che agisce nel sociale promuovendo iniziative volte a sensibilizzare su questi temi a partire dalla pratica pedagogia della differenza sessuale.

Nel primo capitolo verrà esposto un excursus storico che ripercorre le tappe del processo di emancipazione della donna nel corso del Novecento. Partendo dal momento in cui nasce la riflessione sulle condizioni delle donne e sul loro stato di subordinazione, si arriva a delineare il processo che ha portato le donne a riunirsi in associazioni di massa (come l'UDI e il CIF), gruppi e movimenti che lottarono per rivendicare i diritti e la liberazione delle donne. Si dà maggiore risalto al pensiero della differenza, su cui fa perno il lavoro politico e culturale di UDIPALERMO.

Il secondo capitolo verte invece sui temi della violenza sessuale e la pedagogia della differenza. L'obiettivo è quello di indagare l'origine storica del fenomeno della violenza e il modo in cui viene interpretato. Si affronta anche la tematica del rapporto tra genere e sesso, analizzando lo sviluppo della riflessione su questa tematica e le varie scuole di pensiero in merito: dall'idea che il genere sia un costrutto sociale distinto dal sesso, fino alle teorie post-moderniste che superano queste convinzioni affermando che il genere sia legato piuttosto all'identità del singolo. Il problema della violenza sulle donne da parte maschile viene collegata qui al problematico rapporto tra i sessi, in cui l'asimmetria è evidente: è proprio in base all'appartenenza sessuale che si è costruito questo sistema di discriminazioni. La riflessione sul sesso e sul genere si è poi spostata anche sul campo della pedagogia, perché ci si è resi conto che il contesto educativo – sia in casa che ha scuola – è il primo posto in cui si inizia a creare un dislivello tra bambini e bambine. Come per gli studi di genere, anche in campo pedagogico, inizialmente, si propendeva per un approccio improntato all'uguaglianza tra i sessi per poi prenderne la distanza: l'idea di omologarsi al maschio diventa insufficiente. Si arriva alla scoperta della differenza. Viene, quindi, evidenziato come sia la scuola e l'educazione (se improntata al rispetto delle differenze) a costituire il mezzo utile ad arginare la violenza sulle donne a sua volta frutto di questo sistema asimmetrico che legittima la subordinazione delle donne e le condanna all'oblio.

Infine, nel terzo capitolo, si introduce la realtà dell'UDIPALERMO analizzando il loro progetto "La scuola racconta una donna" e i relativi risultati per capire se può essere considerato uno strumento utile per combattere le discriminazioni di genere in ottica educativa. È un programma di educazione permanente che si rivolge alle scuole di ogni ordine e grado che si propone di avviare un processo di consapevolezza della parzialità dei due generi e, allo stesso tempo, coinvolgere gli insegnanti così che possano essere essi stessi modelli di

riferimento per alunni e alunne. In generale i punti salienti di questo progetto sono i seguenti: la trasformazione dei contenuti; l'utilizzo di un linguaggio sessuato; la decostruzione contenuti androcentrici; adottare sguardo critico verso il patrimonio culturale, mostrando la falsa universalità che nasce invece dall'esperienza maschile.

Capitolo 1. Il cammino di liberazione delle donne e la scoperta della differenza.

1.1. La questione dell'emancipazione femminile in Italia.

Il cammino delle donne verso l'emancipazione, da fine Ottocento fino al secolo scorso, si snoda attraverso alcune direttive principali: il riconoscimento dei diritti civili e politici e l'accesso a tutti i campi del lavoro e dell'istruzione. Sia negli Usa che in Europa, le donne iniziarono a prendere la parola nei contesti politici e sociali, rivendicando i loro diritti e mettendo in discussione i ruoli tradizionali nei quali da sempre erano relegate.

In Italia, e non solo, le donne erano considerate al pari di accessori al capofamiglia. Nel 1845 Antonio Rosmini, in 'Filosofia del diritto', scriveva che "compete alla moglie, e sta bene, essere quasi un'accessione, un compimento del marito, tutta consacrata a lui e dal suo nome dominata". Inoltre, spiega anche i motivi di questa subordinazione, che sono da ricercare in una disposizione naturale delle cose:

"Quali sono le doti naturali dell'uomo? quali le doti naturali della donna? L'uomo ha le doti appunto che il rendono atto a comandare, coraggio, forza, attività, mente ferma e certo più sviluppata a cagione del suo stesso genere di vita, istinto all'azione, alla trattazione degli affari, al governo, alla superiorità. La donna ha tutte le doti che la rendono atta ad ubbidire e soddisfare alle tendenze dell'uomo, timida dolcezza, graziosa debolezza, attenta docilità; è delicata, tranquilla, casalinga, paziente e minuta, quale appunto le faccende interne della famiglia l'addimandano: oltracciò ella ha specialissima necessità di starsene ritirata, e per non soggiacere a pericoli, e per non eccitare in altrui illeciti desideri di sé, e per non ingelosirne il marito: i quali riguardi doverosissimi le tolgono di potere spesso trattare con libertà gli affari esteriori" (vol. II, pag. 290 sgg.).

L'idea generalmente diffusa era quella che le donne fossero inferiori agli uomini su base biologica, venendo anche equiparate ai fanciulli o ai malati di mente, e perciò inadatte a possedere certi diritti che per i loro compagni erano scontati. Il Professor Mingazzini, ad esempio, scriveva nel Giornale d'Italia (1911) che "la donna è inferiore all'uomo perché il suo cervello pesa cento grammi in meno di quello dell'uomo". Di conseguenza, come si legge nel Codice della Famiglia del 1845, le donne erano prive di esercitare la tutela sui figli legittimi, né potevano essere ammesse agli uffici pubblici. Inoltre, non potevano gestire i soldi guadagnati con il proprio lavoro, perché, nel caso in cui erano sposate, ciò spettava al marito: "alle donne veniva ancora chiesta l'"autorizzazione maritale" per donare, alienare beni immobili, sottoporli a ipoteca, contrarre mutui, cedere o riscuotere capitali, né potevano transigere o stare in giudizio relativamente a tali atti. Tale autorizzazione era necessaria anche per ottenere la separazione legale. L'articolo 486 del Codice penale prevedeva una pena detentiva da tre mesi a due anni per la donna adultera, mentre puniva il marito solo in caso di concubinato" (Vicinelli 2017, pag. 2).

Ma qual è l'origine di queste convinzioni ampiamente diffuse, sia tra gli uomini di lettere che tra quelli di più umile estrazione sociale, nonché, spesso, tra le stesse donne? E quando, nella storia, si può individuare l'inizio della riflessione sulla questione femminile? Partendo da questo secondo quesito, a ritroso, secondo la Bortolotti (1973, pag. 460) "uno dei momenti nodali della storia della famiglia e della condizione femminile in particolare, è quello dei mutamenti che si collegano ai primordi dell'industria", periodo in cui da 'angeli del focolare' relegate agli ambienti familiari e privati delle mura domestiche divennero "soggetto sociale visibile all'esterno della famiglia [...]. Si cominciò a riflettere sul ruolo della donna in quanto il suo nuovo status sociale evidenziava contraddizioni e difficoltà legate a tale cambiamento (rivoluzionario sia per l'elaborazione di una nuova identità femminile che per le inevitabili

ripercussioni su tutto il tessuto sociale e sui rapporti familiari)” (Faggion 2016, pag. 1).

Con la rivoluzione industriale, infatti, la richiesta di manodopera femminile in molti settori crebbe e questo spinse molte donne delle classi più basse a cercare di guadagnare qualcosa in più da integrare alle entrate familiari. I motivi per cui si sceglieva di assumere le donne, riporta Monti (2011), erano principalmente due: erano più facili da controllare e i loro salari erano significativamente più bassi. Il lavoro femminile non era una novità e già prima dell’avvento del capitalismo industriale era consuetudine svolgere mansioni come quella di filatrice, sarta, orefice, merlettaia, fiammiferaia sia in campagna che in città. Come ricorda Nadia Spano (1972), in Italia, erano poche le donne che lavoravano nel settore produttivo e, sia prima che dopo la Prima guerra mondiale “le forze delle lavoratrici furono assai modeste e piuttosto disorganizzate” (1972, pag. 5). Ne conseguiva che le donne non erano indipendenti dal punto di vista economico e, in molte regioni, le mansioni che svolgevano non erano neanche considerate al pari di un vero lavoro. Erano compiti questi, per i quali il compenso era spesso irrisorio e che consentivano alle donne di conciliare il lavoro domestico e della cura dei figli con quello fuori casa (Faggion 2016). A cambiare, dunque, fu il ruolo della donna all’interno della famiglia e del mercato e la conseguente riflessione che ne scaturì.

Fu così che il lavoro delle donne divenne oggetto di fervide polemiche. Ci si chiese, in sostanza, se fosse moralmente accettabile che le donne lavorassero, specie se in ambienti promiscui; se il lavoro compromettesse i loro obblighi verso la cura dei figli; quale tipo di lavoro potesse essere considerato a loro più adatto senza il rischio di compromettere le loro funzioni riproduttive (Faggion 2016). In un saggio di Giuseppe D’Aguanno (1890, pag. 623 e segg.) l’autore, dopo un’attenta comparazione tra corpi maschili e femminili, giunge ad alcune conclusioni sul destino biologico delle donne e sull’educazione propriamente

domestica che devono ricevere, in quanto «un'educazione che devii la donna dalla sua naturale missione può esser feconda di mali peggiori»; inoltre, elenca anche quelli che sono i lavori più adatti al gentil sesso: medico per sole donne, istituttrice, direttrice o insegnante per scuole femminili o maschili, ma, in questo caso, solo «nei primi anni di studio».

E così che adesso possiamo rispondere alla prima domanda, su dove cioè possiamo rintracciare l'origine di queste convinzioni sulla naturale inferiorità delle donne: nel positivismo. Alla base di queste idee si rintraccia una matrice positivista che fece da sfondo alle riflessioni sulle condizioni della donna, e la convinzione dell'esistenza di una differenza naturale tra i due sessi, tale da attribuire determinate caratteristiche alle donne (sensibilità, obbedienza, meticolosità, ecc) piuttosto che agli uomini (razionalità, intelligenza, coraggio, ecc). Queste teorie, molto diffuse e popolari a inizio Novecento (periodo in cui si fa corrispondere la prima ondata di femminismo), postulavano che l'inferiorità della donna aveva a che fare con la loro formazione biologica, la grandezza del cervello o la forza fisica (Monti 2011).

“La natura, infatti, ha prodotto la donna semi-ammalata, essenzialmente nervosa, più capace di immaginazione e di entusiasmo, che di ragione e di criterio. Lo sviluppo del cervello, più rapido che nell'uomo, s'arresta più presto nella donna, e proprio nel momento in cui l'adolescenza in tutta la sua forza è interamente abbandonata agli stimoli della passione. I sentimenti affettivi tengono essi soli la più gran parte nella vita della donna; sono essi che le tracciano la via in società, via d'amore, di affezione, di confidenza” (La Plebe, 3 marzo 1870).

La visione positivista “traferiva il discorso della differenza dei sessi sul piano biologico e costruiva, a partire da queste premesse, un discorso scientifico sull'inferiorità femminile” (Guerra 2008, pag. 17), giustificando quindi le disuguaglianze e discriminazioni tra i generi (sul piano sociale, dei salari, giuridico ecc) sulla base di una presunta differenza naturale. A questo si può

aggiungere anche la visione che la Chiesa tramandava della donna, tradizionalista e conservatrice, che la voleva sottomessa all'autorità maschile, pura, e depositaria del sacro ruolo di madre. Inoltre, supportava l'idea che permettere alle donne di lavorare fuori casa avrebbe compromesso la pace e l'unità della famiglia (Monti 2011).

Seguendo questa logica, il lavoro delle donne era visto come una "triste necessità" (Garin 1962) che cozzava con la loro vera vocazione, di essere mogli e madri; in questo modo si giustificava lo sfruttamento delle donne sul lavoro e i salari bassissimi. Ci dice Faggion (2016) che "nel XIX secolo la forza lavoro femminile era costituita da giovani (dai 15 ai 25/30anni), impegnate sia nei servizi domestici che nelle manifatture (in Occidente le donne impegnate come domestiche era maggiore di quelle impiegate nelle manifatture). [...] Certo il tessile attirò maggiore attenzione per i problemi connessi all'organizzazione e ai luoghi di lavoro (macchinari rumorosi, sfruttamento, condizioni insalubri...) anche se la maggior parte delle donne nell'età della industrializzazione lavorava nei settori tradizionali dell'economia (venditrici nei mercati, nei negozi, lavandaie, fiammiferaie, cuoche...)" (pag. 3).

In questo clima era difficile conciliare la necessità di fornire un'educazione e un lavoro alle donne:

"Il mito metafisico della scienza positivista andava a incontrare il mito religioso della natura e di un suo inimitabile ordine, e si precludeva nel problema della donna la comprensione della sua servitù come fatto storico, e come tale mutabile; come si precludeva l'intendimento dell'origine e della crisi della famiglia, e del nuovo strutturarsi della produzione e del lavoro nella società, e quindi la possibilità di comprendere che il lavoro femminile era ormai una realtà in strati larghissimi della popolazione, che il problema era di riconoscere dei diritti già acquisiti di fatto, qua l'ora non si volesse ammettere una nuova forma di schiavitù; era di sanare dei drammi, risolvendo le difficoltà della donna madre, e

preparando attraverso un'educazione adeguata la donna alle sue funzioni" (Garin 1962, pag. 32).

Monti (2011) spiega che l'educazione era un altro dei settori generalmente preclusi alle donne perché si credeva che certi studi o discipline dovessero essere unico appannaggio degli uomini. Col passaggio al XX secolo però, molte donne aristocratiche iniziarono a frequentare le università, studiando legge e medicina insieme ai loro colleghi uomini. Invece, il ruolo che ricoprivano in maggioranza era quello dell'insegnante: le donne erano viste come le "truppe in prima linea" nel programma del governo per forgiare l'identità nazionale.

Per quanto riguarda specificatamente l'Italia, quale era la situazione a cavallo tra i due secoli? Nella prefazione della 'Servitù delle donne' di Mill (1870), Anna Maria Mozzoni (da molti considerata come la prima vera femminista italiana) scriveva che è "la condizione giuridica della donna, il suo innalzamento o abbassamento, il miglior criterio e la misura più esatta per valutare la civiltà di un popolo e di un secolo". La condizione delle donne italiane non era sicuramente in grado di soddisfare questi criteri. In generale, infatti, per tutto il Risorgimento l'idea della donna è quella di angelo del focolare, di cui si è detto sopra, dedita alle faccende e sottomessa al marito. Per quanto generalmente ci fossero alcuni sostenitori dei diritti delle donne, questi erano più rivolti verso un'ideale generico di uguaglianza ma concretamente nessuna mossa politica era fatta, piuttosto si rimarcava l'importanza di conservare il ruolo tradizionale della donna (Garin 1962). Scriveva Mazzini (1860) né 'I doveri dell'uomo': "la vostra emancipazione non può fondarsi che sul trionfo di un principio: l'unità della famiglia umana. Oggi la metà della famiglia umana, la metà da cui noi cerchiamo ispirazione e conforto, la metà che ha in cura la prima educazione dei nostri figli, è, per singolare contraddizione, dichiarata civilmente, politicamente, socialmente ineguale, esclusa da quella unità".

Vi erano, comunque, voci di donne che si innalzavano per dire la loro, ma erano donne della classe media, borghesi ed istruite, donne occidentali definite dalla Woolf come “the daughters of educated men” (1938, pag. 98). Denunciavano la misoginia intrinseca della loro società e attribuivano l’origine della propria subordinazione nel vantaggio sociale e politico degli uomini (Malagrecia 2006, pag. 70). Non è realistico, infatti, pensare che la maggioranza della popolazione femminile avesse coscienza di vivere in una condizione di subordinazione rispetto all’uomo o che pensasse di essere legittimata all’averne dei diritti.

Così, ad esempio, nel 1866 la contessa di Belgioioso, che era anche una donna di lettere oltre che patriota, scriveva: “quelle poche voci femminili che si innalzano chiedendo dagli uomini il riconoscimento formale della loro uguaglianza formale, hanno più avversa la maggior parte delle donne che degli uomini stessi. [...] Le donne che ambiscono a un nuovo ordine di cose, debbono armarsi di pazienza e abnegazione, contentarsi di preparare il suolo, seminarlo, ma non pretendere di raccogliergli le messi” (Vicinelli 2017, pag. 3). Qualche anno dopo, Anna Kuliscioff (un’altra donna che ebbe un ruolo centrale nella storia dell’emancipazionismo femminile in Italia) scriveva nel ‘Monopolio dell’uomo’ (1890):

“Il desiderio sempre più manifesto della donna di rendersi economicamente indipendente è un fenomeno particolare dei tempi recenti; poiché la vita moderna spinge dovunque la donna al lavoro, per necessità economica nella grande maggioranza delle classi lavoratrici e delle classi medie, e per ragioni morali nella piccola minoranza delle classi privilegiate. Imperocché anche la donna delle classi dominanti non si contenta più d’essere un fiore, un angelo, un oggetto d’arte o la docile compagna e serva dell’uomo, ma reclama di cooperare con lui al lavoro sociale e rappresentare anch’essa un valore sociale”

Possiamo riassumere la situazione a fine secolo con le parole di Garin (1962) che descrive “un panorama molto complesso, e a volte confuso. Conservatori

illuminati si battono contro lo sfruttamento delle operaie, e si rendono conto del fatto che il mutare dell'istituto familiare, e lo sviluppo della società italiana reso più rapido dall'Unità, frantumano vecchie teorie e vecchi pregiudizi. D'altra parte, la logica interna dei movimenti operai e lo sviluppo delle dottrine socialiste, il costituirsi di associazioni femminili, il fitto addensarsi di dibattiti, contribuiscono a far luce su una questione troppo spesso trattata anche da uomini egregi con atteggiamenti spiegabili solo attraverso analisi freudiane" (pag. 34).

1.1.2. Il ruolo della donna cambia: verso una nuova consapevolezza.

Gli anni che precedono lo scoppio del primo conflitto mondiale vedono le donne avvicinarsi ad una nuova consapevolezza del proprio ruolo, che sempre più si allontana dagli schemi tradizionali. Uno dei mezzi che rese possibile l'emancipazione fu ancora quello del lavoro. Il processo fu lento e accompagnato da forti i pregiudizi da parte soprattutto degli uomini.

Gradualmente le donne iniziarono a lavorare anche nel settore terziario e dei servizi come insegnanti, dattilografe, infermiere e telegrafiste, "furono assunte perché considerate adatte per natura o attitudini tipicamente femminili (scrivere a macchina paragonata a suonare il pianoforte, lavoro di impiegata favorita dall'amore per i dettagli ma soprattutto dall'abitudine ad obbedire, maestre e crocerossine perché abituate alla cura...) mentre erano escluse da altre mansioni per analoghe considerazioni (non poteva svolgere ruoli dirigenziali..."(Faggion 2016, pag. 4). Ma anche in questi casi vennero sollevati questioni riguardanti la moralità e il decoro, come l'eventuale rischio di promiscuità sessuale per cui, ad esempio, il lavoro di telegrafista fu reso possibile perché gli ambienti di lavoro riservati agli uomini erano distinti da

quelli per le donne, così come i turni in modo da giustificare anche le disparità salariali e dei compiti. (Faggion 2016).

Con l'arrivo della Grande Guerra "i movimenti femministi erano tanti e numerose erano le associazioni di donne. Chiedevano modifiche ai codici che le penalizzavano, il diritto al voto, nuove opportunità di lavoro" (Isastia 2016). La guerra mise un freno a questi movimenti di rivendicazione; le donne in una prima fase si mostrarono ostili all'idea del conflitto e nacque anche una forma di femminismo pacifista (Guerra 2008). Infatti, "se all'alba della guerra nessuna organizzazione 'rosa' si dichiarò apertamente contro il conflitto mantenendo un approccio neutralista o piuttosto ambiguo, le associazioni in gonnella non aspettarono molto per approfittare della grande occasione che la guerra stava concedendo loro" (Venchiarutti 2012, pag. 14). Le donne scelsero dunque la via del patriottismo nella speranza di ottenere la cittadinanza politica alla fine del conflitto (Isastia 2016) e confidando nella capacità della guerra di trasformare lo stato delle cose; l'idea di una "nuova donna" sembrava conciliarsi con quella della "nuova Italia" (Rossini 2014).

Gli uomini furono chiamati alle armi e a ricoprire i loro posti di lavoro furono le mogli, le sorelle, le donne della famiglia. Questo, per certi versi e almeno temporaneamente, rappresentò un passo in avanti per le donne, sia in termini di mobilità e visibilità sociale – il lavoro permetteva loro di passare più ore fuori casa, concedendo loro "inedite opportunità di lavoro extradomestico (Isastia 2016) – sia in relazione ad una graduale presa di coscienza da parte della popolazione femminile il cui ruolo stava cambiando. Fu l'occasione in cui, in tutta Europa, emerse "una presenza femminile in ambito pubblico. Le donne sembravano in grado di rappresentare entrambi i generi perché non si limitano ad assistere e curare, come hanno sempre fatto, ma occupano lo spazio pubblico e sostituiscono gli uomini nel lavoro" (Isastia 2016, pag. 20). Centrale fu il loro ruolo nella mobilitazione del fronte interno (Guerra 2008) "attive in comitati di

organizzazione civile”, “accompagnando lo sforzo istituzionale e incrociando il tema della propaganda con quello dell’assistenza”, dialogando con le associazioni presenti sul territorio (Isastia 2016, pag. 22).

La presenza delle donne aumentò in diversi campi, da quello industriale al terziario, compreso il settore agricolo in cui “l’indice della manodopera femminile presente nei campi sale a 6 milioni di unità” (Nataloni 2015, pag. 8) e le donne si ritrovarono a dover svolgere, accanto ai lavori domestici e di accudimento della prole, il duro lavoro dei campi; inoltre, dovettero calarsi in ruoli per i quali non erano ritenute competenti come la vendita dei prodotti nei mercati e la contabilità. Molte si impegnarono in attività di assistenza, ritenute invece più consone: “molte donne fecero parte e diressero comitati di assistenza alle vedove e alle famiglie dei soldati al fronte e svolsero attività assistenziali di supporto alla guerra come [...] assistenza alle famiglie dei militari, punti di ristoro per le truppe di transito, assistenza agli orfani e raccolte fondi” (Venchiarutti 2012, pag. 15). Il numero delle operaie nell’industria tessile, impegnate nella produzione di divise e uniformi, aumentò del 60% e “le 651.000 donne che già nell’aprile del 1916 lavoravano nel settore dell’industria aumentano, nell’ottobre dello stesso anno a 972.000, mentre nel gennaio del 1917 salgono a 1.072.000 e supereranno largamente 1.240.000 tre mesi dopo; nel delicatissimo settore della produzione la presenza femminile passa da 23.000 unità iniziali alle 200.000” (Nataloni 2015, cit.).

Questo stravolgimento di ruoli, che fece comodo durante il periodo di guerra, destava comunque numerose critiche e perplessità che tenevano vivi i soliti stereotipi di genere, per cui se la “donna spazzino va anche bene, perché ramazzare è una incombenza femminile, ma la donna postino, la donna tranviere: la prima ti legge la posta, la seconda ti porta a morte sicura. E se fa il bigliettaio sparge lussuria tra i passeggeri, inoltre ponevano le donne a contatto diretto con molti uomini poco morale; si sceglievano allora donne dall’aspetto

alquanto virile” (Chiti). L’immagine delle donne nella stampa (fotografie, poster) sottolineava questa inversione di ruoli, contrapponendo alle donne postine o autiste di bus, immagini di uomini al fronte che rammendavano le proprie divise. Questa inversione, però, non era presentata come un fattore positivo nell’evoluzione dei ruoli di genere in senso più egualitario, ma quasi come una condizione patologica da guarire a fine guerra (Rossini 2014).

Il lavoro delle crocerossine, spedite al fronte dal 1916, se da una parte risultava quasi come un naturale sviluppo delle doti che già si ritenevano proprie delle donne, come la cura o la misericordia, dall’altra fu accolto con ostilità da alcuni medici che questionavano sul decoro che tale compito richiedeva dato che portava le donne a stare a stretto contatto con i soldati. In generale, tutti quei ruoli che di solito erano appannaggio degli uomini – lavoro in fabbrica, sui mezzi pubblici, gli uffici (le cosiddette camicette bianche) – erano messi sotto accusa perché ritenuti pericolosi sovvertitori di moralità. In realtà, il numero effettivo di impiegate, seppur fondamentale, era esiguo; ad esempio, le donne che lavoravano nelle fabbriche di munizioni costituivano solo poco più del 21% della forza lavoro totale (Wilson 2011).

Le donne furono le protagoniste anche di scioperi e proteste sociali rivolti al miglioramento delle condizioni della popolazione che soffriva anche a causa della fame e della carestia. Le manifestanti chiedevano in generale aumenti dei sussidi che lo Stato mandava in sostituzione dei salari dei mariti, contro gli aumenti dei prezzi (un kilo di lana che nel 1914 costava dieci lire, nel 1917 veniva pagato 40), per denunciare la difficoltà di gestire il lavoro domestico e fuori casa (Chini). Inoltre, esse “furono protagoniste soprattutto negli scioperi industriali (nel 1917 costituivano più del 64% dei scioperanti nelle fabbriche ausiliarie) ma anche le contadine diedero vita a numerose proteste” (Venchiariutti 2012, pag. 16).

Con la fine della guerra, i problemi sociali ed economici da risolvere erano molti. Sia uomini che donne erano stremati dal conflitto ma a queste ultime fu chiesto un ulteriore sacrificio: di cedere il posto di lavoro ai reduci. Per la maggior parte delle donne, occupare il posto degli uomini durante il conflitto era da considerarsi come una parentesi, mentre, per altre, oltre che “un duro sacrificio” rappresentava “anche la conquista di una nuova dignità [...] e una personalità nuova” (Spano 1972, pag. 12). Le donne iniziavano ormai a realizzare che le cose stavano cambiando. Già da diversi anni, infatti, la stampa femminista e le associazioni facevano circolare le notizie su ciò che accadeva intorno alla questione femminile nel resto d’Europa.

A riprova di questa nuova consapevolezza tra le donne, trovo interessante riportare le parole di Bebel che nel 1891 scriveva: “la donna proletaria, tre volte schiava, nell'officina, nella famiglia, nella società, che le nega ogni diritto politico e la pienezza anche dei diritti civili” (Ragionieri 1961, pp. 298-300) evidenziando così, non solo la correlazione tra lo sfruttamento degli operai e quello delle donne, ma ponendo anche l’accento sulla “lentezza della donna nell'acquistare coscienza della propria condizione; il diverso carattere dell'alienazione della donna, per cui essa è considerata inferiore anche dall'operaio” (Garin 1962, pag. 35). Ma nel 1919, è una donna, Elda Norchi (che andava sotto lo pseudonimo di Futurluce) a dare testimonianza del fatto che le donne, oltre ad essersi rese utili durante il periodo di guerra, erano coscienti di essere ben capaci di svolgere anche quei compiti per i quali erano ritenute poco adatte; tra le pagine di «Roma futurista» scriveva:

“LA GUERRA ATTUALE centuplicazione di forze; riconoscimento di nuove energie; magnifica gara di coraggio, audacia, ribellione tutti i sistemi vecchi, pedanteschi, culturali È STATA LA PRINCIPALE FORZA MOTRICE DEL PROGRESSO FEMMINILE. Il sesso DEBOLE ha saputo essere forte. E dalle case, dove regnavano donne-bambole, sono balzate fuori [...] le donne-operaie, donne

tramviere, donne-carrettiere, donne-spazzine, donne-infermiere, donne-contadine, donne-ferroviere, donne-impiegate..." (Mondello 1987, pag. 21-22).

Una nuova consapevolezza si stava quindi diffondendo tra le donne, tale da permettere loro di conservare, in alcuni casi, le posizioni lavorative che avevano ottenuto; ma chi ci riuscì dovette comunque affrontare l'ostilità di un sistema maschilista che non perdeva occasione per attaccarle o metterne in discussione le capacità: "i giornali sottolineavano l'egoismo delle operaie, accusate di sperperare i loro guadagni in vestiti e frivolezze mentre gli uomini andavano a morire in guerra" (Venchiariutti 2012, pag. 16).

Delle novità di quegli anni, accompagnate anche da una minore rigidità dei costumi, le donne fecero tesoro e ne conservarono memoria in quanto, con l'avvento del fascismo (e fino alla Seconda guerra mondiale) il processo di emancipazione femminile ebbe una battuta d'arresto. Quella che nei primi anni del conflitto era vista come un'occasione che avrebbe trasformato le donne in cittadine, si scontrò nei fatti con l'ostilità del regime verso l'emancipazione delle donne (Rossini 2014) (Vedi par. 1.4.).

1.1.3. La questione del voto.

La questione del suffragio femminile fu centrale nelle lotte emancipazioniste delle donne, da fine Ottocento e nel corso del Novecento. Notoriamente, la questione si ricollega all'operato delle suffragette che in Inghilterra si batterono strenuamente per ottenere questo diritto, che raggiunsero solo nel 1929.

In generale, il raggiungimento dei diritti politici per le donne, eccetto che in alcuni casi, avvenne tardi:

"Si va da casi di raggiungimento contemporaneo del suffragio universale da parte dei due sessi (Australia 1902, Finlandia 1906, Islanda 1915, Unione Sovietica 1917, Lussemburgo 1918, Ungheria 1919, Canada, Cecoslovacchia, Danimarca 1920,

Iugoslavia 1945) fino a casi di lungo intervallo (Bulgaria 1879-1945; Belgio 1893-1948; Francia 1848-1944; Svizzera 1848-1971 nel Liechtenstein soltanto nel 1984), passando per casi intermedi come quello italiano” (Zincone 1993).

Nel caso italiano, prima della guerra, era opinione diffusa che il limite alla concessione del voto alle donne potesse essere rintracciato in una loro immaturità, nonché ignoranza e dipendenza intellettuale tale da renderle non adatte al ruolo di cittadine (Rossini 2014). Già nel periodo risorgimentale le donne avevano dato prova di essere in realtà all’altezza di questa responsabilità. Ci dice Elena Doni (2011) che:

“Le donne che imbracciarono le armi furono meno numerose degli uomini: ma senz’altro significativo fu il numero di quelle che rischiarono la vita, o la prigione, partecipando all’organizzazione dei complotti, portando messaggi (a memoria, o celati tra le vesti o nei capelli), nascondendo fuggiaschi e feriti, offrendo denaro, quando ne avevano [...] Donne del Nord, del Centro, del Sud, cittadine e contadine, cameriere e principesse presero parte attiva alla nascita dell’Italia. Ci vollero quasi cento anni perché alle italiane venisse concesso di votare”.

Questo del conferimento del diritto al voto come una sorta di premio per le donne che ricoprono una certa posizione sociale, o hanno svolto un servizio alla patria, è una cosa che si ripresenta anche nel periodo dopo la Prima guerra mondiale. Il diverso modo con cui il problema veniva affrontato dagli organi di governo, può essere collegato, secondo Bigaran (1987) – che a sua volta si rifà ad uno studio di Giovanna Zincone (1985) – al fatto che le donne si andavano configurando come “gruppo sociale con tratti genericamente ma visibilmente più omogenei [...] caratterizzato dai compiti legati alla riproduzione e alle cure della vita familiare, incombenze che tuttavia coesistono con una limitata, ma ormai assodata presenza in settori riconosciuti dall’organizzazione sociale” (Bigaran 1987, pag. 242-243).

In Italia alcune associazioni nacquero con l’obiettivo di raggiungere i diritti civili e politici, tra cui l’Associazione nazionale per la donna a Roma nel 1897,

l'Unione femminile nazionale a Milano nel 1899 e nel 1903 il Consiglio nazionale delle donne italiane, che aderiva al Consiglio internazionale femminile. La richiesta era quella di ottenere il diritto di votare ed essere votate, ed essere in questo eguali rispetto agli uomini. Ma in questo senso erano forti le perplessità, sia da parte maschile che femminile.

Nel 1881, la Mozzoni non nasconde la sua delusione nei confronti delle istituzioni in un discorso sul suffragio femminile (il Comizio de Comizi): "Se temeste che il suffragio alle donne spingesse a corsa vertiginosa il carro del progresso sulla via delle riforme sociali, calmatevi! Vi è chi provvede a freni efficaci: vi è il Quirinale, il Vaticano, Montecitorio e Palazzo Madama, vi è il pergamo e il confessionale, il catechismo nelle scuole e ... la democrazia opportunistica!". Con queste parole, la Mozzoni punta il dito contro diversi nemici del voto alle donne tra cui la Chiesa e la sua visione tradizionale delle donne, e il governo che continuava ad ostacolare il progredire delle riforme bocciando tutti i progetti di legge che miravano ad estendere il diritto di voto quantomeno ad alcune categorie di donne (Minghetti 1861, Lanza 1871, Nicotera 1876-77, Depretis 1882 etc.) (Vicinelli 2017, pag. 4).

È del 1909 la pubblicazione del Manifesto che l'Alleanza pro-suffragio indirizzò al Parlamento, in cui dichiaravano: "I deputati eletti da soli uomini, di qualsiasi partito essi siano, lasceranno ancora per troppo tempo sussistere quell'ingranaggio di leggi restrittive, di costumi medioevali, di giurisdizione antiquata, che inceppano la libera espansione delle forze femminili e ritardano il cammino del progresso civile. [...] Nell'Italia di Mazzini e Garibaldi, voi non dovete più oltre sopportare l'ingiuria di essere respinte dalle urne come gli idioti o i mentecatti. Venite dunque a unirvi al nostro pacifico esercito delle donne che vogliono il voto per il bene proprio, dei figli, dell'umanità!". (Vicinelli 2017, pag. 5).

Da parte socialista era invece prioritario il suffragio maschile ed era opinione condivisa che le donne non fossero abbastanza mature. Secondo Turati "l'irrompere nell'arengo politico delle masse proletarie femminili dalla coscienza politica e di classe ancora così pigra" non giovava al progredire della democrazia (Bigaran 1987). Al contrario, la sua compagna Anna Kuliscioff era tra le sostenitrici dei diritti alle donne e fu grazie a personaggi come lei, attivi in organizzazioni e associazioni che difendevano gli interessi delle donne, che la questione venne presa più seriamente (Guerra 2008). Fu lei a rispondere a Turati tra le pagine di "Critica Sociale" – rivista che avevano fondato insieme nel 1890 – difendendo il suffragio femminile: "se si sostiene l'utilità del voto politico per tutti i proletari, a maggior ragione si dovrebbero inserirle nell'attività politica le donne "allontanare questa massa di energie e di entusiasmi dal combattimento economico e politico, significherebbe ritardare le conquiste anche soltanto maschili" (Differenze 1, pag. 22); in un'altra occasione scrisse anche: "se i socialisti fossero convinti fautori del suffragio universale, salterebbero con gioia le suffragiste non proletarie come un coefficiente efficace alla vittoria, riservandosi di combattere qualunque proposta di legge che intendesse limitare il voto ad alcune categorie femminili privilegiate" (Kuliscioff, 1910).

Nel 1907 era stata istituita una commissione ministeriale sull'elettorato amministrativo alle donne che, quando nel 1912 entra in vigore il suffragio universale maschile, fu contraria alla concessione del voto alle donne con il risultato che ne furono escluse perché ritenute incapaci di "capire le cose della politica" (Giolitti). Al suo interno in realtà, alcuni elettori si erano dimostrati favorevoli al suffragio femminile (come Mirabelli, Miliani, Turati e altri) ma Giolitti preferì rimandare "l'impatto con il pur serio problema femminile" preferendo un approccio più graduale: iniziando con il rivedere il diritto di

famiglia e di proprietà, per poi passare al voto amministrativo e infine a quello politico (Bigaran 1987, pag. 246).

Durante gli anni di guerra, le associazioni e i movimenti femminili si impegnano nell'organizzazione dell'assistenza pubblica, e, come si è visto sopra, le donne iniziano a prendere il posto degli uomini in molti settori lavorativi. Lo sforzo suffragista, come riporta Bigaran (1987), non viene però abbandonato. Ad esempio, la Federazione nazionale pro-suffragio a questo associa la volontà di ottenere anche altre garanzie legate alla continuità del lavoro dopo la guerra, parità di salari e trattamento, l'apertura a tutte le professioni.

Un fatto che oggi può risultare strano è che anche all'interno del movimento femminista dell'epoca vi erano molte donne che si opponevano alla concessione del voto. Nel 1914, ad esempio, in occasione dell'incontro a Roma dell'International Council of Woman (ICW), mentre la maggior parte delle delegate presenti si esprimeva a favore del voto alle donne, la presidentessa italiana del CNDI (Consiglio Nazionale delle Donne Italiane), Gabriella Spalletti, si dichiarava contraria, affermando che le donne non fossero ancora pronte a compiere questo passo (Rossini 2014).

Dopo la guerra queste considerazioni furono rivalutate e le donne sentirono di essersi guadagnate un posto nella società e di averlo dimostrato ampiamente attraverso le responsabilità che si erano assunte. In più, l'Italia era tra gli ultimi paesi a non aver ancora concesso il diritto al voto alle. Perfino Vittorio Emanuele Orlando espresse il suo consenso quando, nel 1918, ammise di aver cambiato idea:

“Non tanto è mutata opinione, quanto sono mutati i tempi... La donna di tipo patriarcale, figura incapsulata nella famiglia, non aveva bisogno del voto elettorale; il suo voto, se madre, si confondeva con quello del figlio; se figlia con quello del padre; se moglie con quello del marito, Ma ora che, sotto la pressione di

una evoluzione sociale sempre più incalzante, abbiamo il fenomeno sociale del lavoro femminile, ora che alle falangi dei lavoratori si aggiungono falangi di lavoratrici, ora dico di aver cambiato opinione".

La questione dell'emancipazione della donna e dei diritti civili però, sembrava passare in secondo piano di fronte alle difficoltà del dopoguerra. Alle stesse donne a cui prima era stato chiesto di prendere il posto dei mariti nelle fabbriche o tra i campi, adesso si chiedeva di farsi da parte; queste le parole di Luigi Federzoni, parlamentare nazionalista: "alle molte benemerienze acquistate vorranno aggiungere quest'altra, non meno degna delle loro virtù: di non complicare i già numerosi, urgentissimi e gravissimi problemi della guerra e del dopoguerra risolvendo inopportuno e prematuramente la questione dei 'diritti della donna'" (Gibelli 2014, pag. 211).

1.1.4. Il rapporto tra il regime e la questione femminile.

Con l'avvento del fascismo, si aprì una nuova fase per le donne italiane che furono relegate al ruolo di guardiane del focolaio domestico, per natura dedite alla famiglia e sottomesse al marito. Tra le due guerre infatti "l'onda del femminismo si ritirò in tutta l'Europa occidentale, mentre l'attivismo politico delle donne in molti casi proseguiva sotto nomi diversi, la situazione in Italia era particolarmente critica, perché l'ascesa del fascismo aveva inferto un colpo mortale al movimento" (Wilson 2019, pag. 215).

Il rapporto tra il regime e la questione femminile fu problematico: "Anche nella questione femminile il fascismo portò la contraddittorietà delle proprie origini, la confusione dottrinale del suo capo, la sua vocazione reazionaria. A dire il vero, già nel primo decennio del secolo, mentre il rinato idealismo si affidava ottimisticamente agli immancabili trionfi dello spirito, alcune delle correnti culturali che dovevano costituire l'ossatura dottrinale del futuro regime,

avevano manifestato la loro scarsa consistenza anche nella questione della donna” (Garin pag. 38). La Wilson (2019), in un saggio in cui fa chiarezza sull’uso dei termini come femminismo/emancipazionismo/questione femminile in Italia tra fine 800 e durante il 900, afferma che i fascisti consideravano il femminismo anacronistico e “irrilevante per la nuova Italia in cui le donne avrebbero invece dovuto dedicarsi all’adempimento dei loro obblighi verso la famiglia e la nazione” (pag. 216). A conferma di ciò, Garin (1962, pag. 39) riporta le considerazioni dell’organo ufficiale dell’intelligenza razzista in “La difesa della Razza” (1939) che accusa il femminismo di essere fatto solo di “idee sonore e vuote, pregne di paradossi socialisti e di virus ebraico” e che “la Donna Italiana sa che la sua funzione sociale preponderante consiste nel fatto di essere l’agente principale del Genio della Specie, sa sacerdotessa tutelare del più sublime dei riti: la perpetuazione e la preservazione della Razza”.

In queste considerazioni si può rintracciare l’eco delle teorie positiviste di cui si è detto sopra, che vogliono la donna relegata nel suo ruolo di madre e in questo caso celebrata in quanto madre per eccellenza, madre dei futuri difensori della Patria. In questo senso, Zincone (1993) parla di misure eugenetiche che miravano a “proteggere la salute della nazione, dei suoi potenziali soldati e, in questo caso, delle loro potenziali madri. Più in generale, le donne sono tutelate in quanto madri e spose, prima che come cittadine e lavoratrici”.

Laura Mariani (1990) riporta una definizione che usò la Bortolotti per descrivere queste donne e il tempo in cui vissero come “tempo delle madri di eroi’ per definire il clima in cui si è dovuta esprimere quella generazione femminile d’élite, costretta a suscitare nelle altre speranze e convinzioni esorbitanti, e segnata al fondo dal moralismo: tempo dominato da figure femminili non autonome, condotte dagli affetti familiari nella lotta” (Mariani 1990, pag. 9). Nonostante il peso di questa etichetta, continua Mariani, la Buttafuoco “attenta ai pericoli insiti in quella cultura del materno” ne dà una lettura più profonda

“di quella posizione apparentemente tradizionalista e moderata”. Afferma infatti che il merito delle emancipazioniste, che puntavano sul ruolo centrale della madre, era quello di scardinare “le teorie fondanti del pensiero occidentale, basate sull’idea del padre come principio creatore e sulla asimmetria-gerarchia tra i sessi; dall’altro affermavano il valore sociale della maternità rispetto a quello meramente fisiologico, puntando sia sul ruolo di riproduzione che su quello di educazione; istituivano un legame politico tra maternità e diritto sociale di vivere (contro la guerra e la violenza), e consideravano la maternità come elemento profondo dell’identità femminile, irrinunciabile anche per le non madri” (Mariani 1990, pag. 9).

La legislazione fascista di fatto implementò le tutele a favore delle madri, ma non le agevolò nella scelta di entrare nel mercato del lavoro favorendo l’uomo come principale incaricato (Sartori 2009). I salari delle donne erano fissati per legge alla metà di quelli degli uomini e nelle scuole fu proibito alle donne di insegnare lettere e filosofia nei licei o alcune materie in istituti tecnici e nelle scuole medie. Anche nel pubblico vennero ostacolate, escluse dai bandi di concorso e anche dalla possibilità di assumere posizioni di rilievo nella pubblica amministrazione (Piattelli 2018). Si puntava piuttosto ad “un riscatto della donna dal lavoro attraverso un miracolo economico che permettesse alla femmina di dedicarsi tutta alla conservazione del genio della stirpe — come dicono i teorici del razzismo fascista. Dietro molte posizioni di pseudo emancipatori c’era solo una nuova servitù tinta in rosa, con provvidenze speciali, non per le madri lavoratrici, ma per le zitelle e le vedove. Non si parla, infatti, da molti, della necessità di sviluppare gradualmente la donna, attraverso un’adatta preparazione, dandole attraverso l’educazione gli strumenti necessari per annullare il risultato di secoli di diseguaglianza” (Garin, pag. 32).

In una prima fase, comunque, Mussolini si dimostrò d’accordo alla concessione del suffragio femminile e nel maggio del 1925 presenta un disegno di legge alla

camera in cui sostiene il voto amministrativo ad alcune categorie di donne sopra i 25 anni di età che “fossero decorate di medaglia per meriti di guerra o al valore civile, fossero madri di caduti in guerra, esercitassero la patria potestà [...], sapessero leggere e scrivere e pagassero per tasse comunali una somma non inferiore alle 40 lire” (Bigaran 1987, pag. 260). La legge fu approvata ma le donne non ebbero occasione di esercitare quel diritto a causa dell’annullamento delle elezioni per motivi legati ad eventi politici. Inoltre, con la legge del 6 maggio 1923 “tutte le scuole erano diventate miste, e la scuola per le donne, il Liceo femminile, nacque morto. Sul piano sindacale, in una pubblicazione ufficiale del '28 si legge che, no, il fascismo non era femminista, se per femminismo s'intenda la lotta di un sesso contro l'altro; ma se ci si riferisca alla tutela del lavoro, aveva «dimostrato di essere un serio e sano femminismo” (Garin, pag. 40). Concretamente però, la politica del regime finì per consolidare l’idea che il posto della donna era attorno al focolaio domestico e avviò una serie di provvedimenti in tal senso: non più scuole miste quando possibile; l’esclusione delle donne dalle cattedre di filosofia, lettere e storia nei licei “per la loro incapacità a formare la personalità dei futuri soldati” (Garin, pag. 40).

Monti (2011) evidenzia alcune contraddizioni del fascismo rispetto al suo rapporto con le donne. È innegabile il carattere misogino del regime, che si rafforza nel corso degli anni Trenta, periodo in cui, secondo Monti, diventa anche più autarchico e conservatore, forte del suo legame con la Chiesa. Mussolini comunque favorì la nascita di organizzazioni femminili fasciste che permettevano alle donne di partecipare alla vita sociale del paese, come parte attiva della popolazione. Questa apertura verso l’esterno si scontrava, però, con l’idea della donna che doveva vivere ritirata tra le mura domestiche. Inoltre, il regime privava comunque le donne dei diritti politici, civili ed economici e si aspettava da loro che ricoprissero il ruolo di mogli e madri. Per sostenere l’idea dell’importanza della famiglia vennero attuate forme di incentivi verso le

famiglie più prolifiche insignendo le madri di medaglie apposite. Le donne furono relegate in uno stato di totale sudditanza, che concedeva al marito piena autonomia decisionale rispetto al luogo di residenza e insignendolo come unico titolare dei beni (Sartori 2009). Mussolini promuoveva l'immagine della "nuova italiana", la "donna madre" semplice, con fianchi larghi e dedita alla famiglia, immagine che si sposava con il sogno fascista di una "nuova patria" (Malagrecia 2006) contrapposta alla "donna crisi", urbanizzata, sterile e magra (Monti 2011).

In questo contesto, delle associazioni femminili soltanto l'Unione femminile cattolica sopravvisse, in quanto allineata al fascismo e al ruolo di subordinazione della donna che il Papa stesso aveva ribadito nell'Enciclica *Casti Connubi*, dove fra l'altro auspicava: "Da una parte alla superiorità del marito sopra la moglie e i figli, dall'altro la pronta soggezione e ubbidienza della moglie, non per forza ma quale raccomandata dall'apostolo" (Piattelli 2018).

Interessanti le considerazioni di De Grazia che introduce un'altra contraddizione che le donne dovettero vivere in quei giorni: "l'autorità tradizionale" che il regime si ostinava ad inculcare e la "richiesta di modernità". L'autrice spiega che l'ideale rurale che il fascismo portava avanti cozzava con l'urbanizzazione e le nuove abitudini che si affermavano. Le famiglie della classe media-alta facevano meno figli, e la pratica dell'aborto si diffuse tra le donne della classe bassa, cosa che il regime condannava. Secondo De Grazia, Mussolini cercava di "stabilire maggiore controllo sul corpo delle donne, soprattutto sulle funzioni riproduttive, allo stesso tempo cercando di riabilitare le vecchie nozioni patriarcali di famiglia e autorità paterna" (De Grazia 1992, pag. 9).

“È un compito difficile spiegare il ruolo esatto svolto dalle donne durante il Ventennio, sia da un punto di vista passivo che attivo. Il regime aveva certamente una visione chiusa e conservatrice del sesso femminile, e anche se ha cercato di imporre la sua ideologia sull'intera popolazione femminile non ha sempre avuto successo. Questo spiega le molte contraddizioni all'interno del regime riguardo al

suo atteggiamento nei confronti delle donne. Se da un lato il fascismo si aspettava che le donne si comportassero in un certo modo e creasse leggi per assicurare che la sua ideologia fosse applicata, dall'altro molte donne continuarono a vivere la loro vita come avevano prima dell'istituzione della dittatura, o addirittura sono stati esposti da circostanze storiche ad alcune delle stesse condizioni di vita moderna il regime stava cercando di nascondersi da loro" (Monti 2011, pag. 53-54).

1.2. Le nuove conquiste del Secondo dopo guerra e la nascita dell'UDI.

Le associazioni femminili rifiorirono nel secondo dopoguerra con una nuova, consapevole partecipazione delle donne alla vita pubblica che costituì finalmente la via d'accesso alla cittadinanza politica nell'Italia repubblicana (Maffeo). Mentre lo scenario politico italiano del dopoguerra è segnato dal contrapporsi delle forze di destra e di sinistra, un aspetto centrale di quegli anni fu la lotta contro il fascismo.

Durante il periodo della Resistenza il ruolo delle donne muta ancora: una parte partecipò alla Resistenza armata e moltissime furono presenti nella Resistenza civile fornendo assistenza, cibo e vestiti ai militari in fuga ed ai resistenti, cercando d'impedire le deportazioni nei campi di concentramento, costruendo reti di solidarietà tra i cittadini (Maffeo). Si è detto di come molte donne iniziassero a rendersi consapevoli di meritare di più del ruolo a loro tradizionalmente attribuito, e che iniziava a risultare limitante. Inizia per loro il momento di partecipare alla vita pubblica e politica, acquisendo così il diritto di piena cittadinanza (Sartori 2009): "reclamarono un proprio posto all'interno della sfera pubblica e politica come: la piena partecipazione all'interno dei partiti; la possibilità di essere elette nelle commissioni interne, nelle cariche direttive del sindacato, ed in tutti gli organismi democratici del Paese. Fu

richiesta anche la concessione del voto amministrativo e politico alle donne, fino ad allora privilegio maschile” (Strazzeri 2021, pag. 21). Ebbero un ruolo attivo nell’organizzare e partecipare al lavoro sociale, e, per la prima volta, alcune donne presero parte agli organi provvisori di autogoverno locale (Sartori 2009). Il ruolo da molte giocato nelle forze armate della Resistenza, causò divisioni tra cattoliche e comuniste, e questo ebbe delle ripercussioni sull’unità delle donne.

Nadia Spano (1972) afferma che l’obiettivo della lotta contro il fascismo fu portato avanti strenuamente dalle donne del PCI (partito comunista italiano) che, clandestinamente, operano su più fronti. Definisce quelle donne come “militanti rivoluzionarie” che dedicano anima e corpo alla lotta antifascista, lasciando i figli alle cure di altre famiglie per diventare “corriere o ispettrici del partito” (Ravera 1972, pag. VII-VIII). Secondo Camilla Ravera, in accordo con la Spano, furono proprio queste donne comuniste a dare un importante contributo alla liberazione, creando “alleanze con le diverse formazioni antifasciste femminile; entrando nelle file della milizia partigiana combattente [...] e nella mobilitazione e organizzazione delle masse femminili a sostegno della guerra di liberazione” (1972, pag. VIII). Inoltre, si impegnarono anche ad aiutare le donne durante le prime elezioni in cui parteciparono come cittadine, nel 1946 al referendum per scegliere tra monarchia e repubblica (Malagrecia 2006).

Nel 1944 sono proprio le donne del PCI a dare vita all’UDI (unione donne italiane) come organizzazione rivolta a tutte le donne del paese, che colloca al centro l’obiettivo dell’emancipazione, mai abbandonato (Spano 1972). In un momento in cui le donne si sentivano lasciate fuori dallo spazio politico del paese che era diviso tra le forze radicali di sinistra e la DC (democrazia cristiana), che invece dipendeva dal controllo della Chiesa, l’UDI tenne vivi gli ideali delle donne e le aiutò ad incrementare la loro visibilità nelle università, le riviste, gli spazi di lavoro e i giornali (Malagrecia 2006). L’altra grande associazione di massa di ispirazione cattolica fu invece la CIF (centro italiano

femminile), nato nel 1945, come federazione di donne che lavoravano insieme per le questioni sociali (Dompè e Bassino, II Appendice 1948).

È opportuno, però, fare un passo indietro. Fiamma Camarlinghi (1972) ricostruisce i passaggi che hanno portato alla nascita dell'UDI a partire dai "Gruppi di difesa della donna e di assistenza ai combattenti della libertà" (Gdd), che si erano costituiti già dal '43.

Secondo Laura Orlandini (2018), la nascita di questi gruppi è da ricercarsi nella volontà di molte donne che, avvicinate spontaneamente alle forze partigiane, volevano avviare una forma di resistenza non armata all'occupazione nazista e al fascismo. Per fare ciò, avevano bisogno di creare "una rete di contatto e tutela efficace per usare al meglio le proprie potenzialità. Non c'era azione di supporto e collaborazione attiva con la Resistenza partigiana che non necessitasse di un coordinamento efficiente per poter garantire protezione, sostegno e continuità. Le donne costituivano l'anima della vita civile in tempo di guerra ed era indispensabile, pertanto, creare una struttura trasversale, di massa, che andasse al di là dei partiti e che raccogliesse le energie antifasciste mantenendole unite in alleanze operative" (pag. 11 - 12). In poco tempo questa organizzazione si espanse "dapprima nella formazione di nuovi Gruppi tra le operaie nelle fabbriche (a Milano, a Torino, a Genova) per poi diramarsi capillarmente fino a raggiungere realtà rurali e a costruire una rete di azione molto varia e radicata" (pag. 12). A livello partecipativo, invece, "[...] iniziarono a costituirsi nuovi gruppi la cui base sociale era molto diversa da quella delle prime originarie formazioni: contadine, massaie, artigiane, cominciarono ad essere coinvolte più estesamente, giovani donne del tutto nuove alla politica presero parte attiva al movimento imparando ad assumere anche posizioni di responsabilità" (pag. 20).

È importante tenere presente che la vocazione di questi gruppi era quella di coinvolgere le donne a prescindere dal loro orientamento politico o di classe. In questo richiamavano il PCI, che dichiarava di fare suo il loro Manifesto, a non

limitarsi al “lavoro di reclutamento di donne per il Partito Comunista” (pag. 14). Più tardi, infatti, l’UDI nasce dalla volontà di creare una grande organizzazione che riuniva al suo interno tutte le donne d’Italia, con una vocazione democratica. Afferma Strazzeri (2021) che:

“L’Udi si proponeva di raggiungere l’emancipazione femminile e la parità dei diritti attraverso: l’impegno pubblico delle donne e la mobilitazione politica; l’indipendenza dai partiti seppur dialogante con essi come con il governo [...] L’Unione delle donne voleva anche essere un punto di riferimento per tutte le donne, qualsiasi fosse la loro estrazione sociale e appartenenza politica, ma nei fatti questo obiettivo non fu mai raggiunto dal momento che le donne cattoliche, pur aderendo inizialmente alla sua costituzione, nel marzo 1945 diedero vita al Centro italiano femminile (Cif)”(pag. 13 - 14).

Nel 1944 si formò a Roma un Comitato di iniziativa dell’Unione donne italiane e che si richiamava “al lavoro concorde, intenso ed entusiastico, che tutte le italiane hanno svolto per liberare l’Italia dai fascisti e dai nazisti” (Camarlinghi 1972, pag. 122). Obiettivo delle donne dell’UDI era di collaborare alla ricostruzione del Paese e anche di “ricostruire a tutti i livelli il tessuto di rapporti sociali lacerati dal fascismo e dalla guerra” (pag. 123). Il programma si proponeva di fornire supporto ai combattenti e alle loro famiglie; di collaborare “all’opera epurativa del governo” denunciando i fascisti; di permettere l’attuazione di provvedimenti che avrebbero permesso alle madri lavoratrici di usufruire di asili nido; organizzare attività culturali, corsi scolastici per i bambini dei villaggi, di cucito, di lingua, di dattilografia (Camarlinghi 1972).

1.2.1. Le donne italiane diventano cittadine.

Arriva tardi, per le donne italiane, il tanto atteso momento in cui potevano dirsi cittadine. Anche questa è una conquista che raggiunsero grazie a loro personale impegno e volontà di ottenere il posto nella società che sapevano di meritare. E,

anche in questo caso, la riuscita di questa missione avvenne grazie allo sforzo congiunto delle donne che erano riunite in associazioni e comitati.

C'è l'UDI dietro l'organizzazione del Comitato nazionale pro-voto che si costituisce a Roma nell'ottobre del 1944. Parteciparono donne provenienti dai partiti di destra, di sinistra, socialiste e liberali. Compatte e organizzate, con un unico obiettivo: "fare pressione presso il governo perché una decisione in merito venga presa il più presto possibile" (Camarlinghi 1972, pag. 127). La base comune da cui questi gruppi partivano era il desiderio di migliorare le condizioni femminili partendo da istanze culturali, sociali e politiche. La situazione però era ancora critica ed arretrata (Maffeo). Il Comitato, infatti, distribuì un opuscolo informativo rivolte alle donne per far conoscere loro i diritti che gli spettavano e "in cui molto forte era la polemica sul giudizio di immaturità politica a loro attribuita da molti, nella presenza di stereotipi, che permanevano forti nella cultura e nell'immaginario del tempo" (Guerra 2008, pag. 42).

Il 1° febbraio del 1945, su proposta di Togliatti e De Gasperi venne infine concesso il voto alle donne. La Costituzione garantiva l'uguaglianza formale fra i due sessi, ma di fatto restavano in vigore tutte le discriminazioni legali vigenti durante il periodo precedente, in particolare quelle contenute nel Codice di Famiglia e il Codice penale. L'impegno politico, lentamente, cominciò a diventare una realtà.

A tal proposito, Camarlinghi (1972) ricorda il discorso di Togliatti in occasione della I Conferenza femminile del PCI, che si tiene a Roma nel giugno del '45, e in cui si evidenziano i successi del partito che conta tra le sue iscritte 80.000 donne dalla Sicilia, Sardegna, Calabria e Puglia (Camarlinghi 1972). Togliatti, allora leader del partito, partendo da questo punto muove un discorso che riguarda la questione dell'emancipazione femminile. Il presidente riconosce che il paese sta rinascendo dalle ceneri del fascismo in un "moto innovatore che ha un'impronta chiaramente democratica", che ha tra gli obiettivi anche quello

dell'emancipazione della donna. Queste hanno dimostrato di essere meritevoli dei diritti a cui aspiravano grazie al loro impegno nella Resistenza che "ha fornito alla nazione interna la prova che la donna italiana è capace di rinnovarsi". Inoltre, sostiene che "l'emancipazione della donna non è e non può essere un problema di un solo partito e nemmeno di una sola classe" (Togliatti 1945). Per Togliatti era quindi importante che le donne facessero il loro ingresso nella vita politica "perché si realizzi l'avvento del popolo al governo della cosa pubblica, in uno spirito di unità e solidarietà nazionale che impedisca alla reazione di risorgere" (Camarlinghi 1972, pag. 139).

1.2.2. Il ritorno ai vecchi modelli.

Nel 1947 fu firmata la Costituzione; l'anno dopo le forze del DC vincono le elezioni e la sinistra viene espulsa dal governo. Con quelle elezioni, iniziarono quarant'anni di governo di destra e, come riporta Malagrea (2006) in accordo con de Clementi (2002), le donne italiane continuarono a vivere come una minoranza, in una situazione di seria inferiorità, non troppo diversa da quella vissuta durante il regime fascista. Adriana Seroni (1977) parla di un "pesante processo di clericalizzazione della vita italiana" (pag. 123) che il partito portava avanti in quegli anni. Camarlinghi (1972) sostiene che la DC puntava su "un progetto di emancipazione che non modifichi le strutture del paese e seguiti di fatto a considerare anormali, anche se talora apprezzabili, gli sforzi che individualmente possono essere compiuti per uscire dalla situazione di "angelo del focolare" (pag. 193). Seroni (1977) afferma anche che la DC era favorevole al diritto al voto per le donne, ma questo allo stesso tempo "contrastava nel fondo con ogni idea di famiglia fondata sulla gerarchia, col concetto di una rappresentanza affidata al capofamiglia" (pag. 121) che questo partito portava avanti.

Infatti, nonostante l'operato delle donne durante la Resistenza e i progressi da loro fatti sul campo dei diritti, si verificavano ancora situazioni in cui le donne venivano messe da parte. Taricone (2003) parla delle difficoltà intrinseche del fronteggiare un contesto fortemente maschilista e del sistema di valori su cui si poggiava:

“Il femminismo istituzionale si è ritrovato invece a fronteggiare le regole del potere maschile consolidato, cementato sulla antica fratellanza maschile, fondata sul diritto alla cittadinanza monosessuato, sulla famiglia patrilineare, sul privilegio del portare le armi e quindi difendere la comunità politica e l'esperienza di gestire i conflitti all'interno di regole riconosciute” (pag. 8).

Restando nell'ambito del rapporto tra donne e partito comunista, ad esempio, Alice Strazzeri (2021) riporta che, alla fine del conflitto, le militanti comuniste all'interno del PCI furono inserite in commissioni femminili che dovevano occuparsi specificatamente dei problemi che riguardavano il genere femminile. Questa sistemazione, ci dice l'autrice, fu accolta con ambiguità dalle donne che “da una parte le videro positivamente perché ritenevano che le problematiche femminili, per la loro specificità, dovessero essere discusse tra di loro, ovvero i soggetti esclusivi della lotta per la propria liberazione; dall'altra le videro come un modo con cui il partito le emarginava dalle altre attività” (pag. 23-24). Soprattutto le donne del Nord, che avevano un forte vissuto nella Resistenza, furono contrarie a questo provvedimento. A ciò si aggiunge il perpetrarsi di atteggiamenti maschilisti all'interno del partito stesso vero l'emancipazione femminile, che scoraggiava le donne dall'entrare in politica. A denunciare questa situazione furono, ad esempio, Nadia Spano, Camilla Ravera, Teresa Noce. Questi furono motivi di scontro tra i gruppi di donne e il PCI che veniva accusato di occuparsi della questione femminile solo “quando portava allo scontro frontale con la destra o ad una possibile crisi di governo o con la fine anticipata della legislatura” (Strazzeri 2021, pag. 26).

Più in generale, Guerra (2008) riassume la situazione del dopoguerra come un periodo di conquiste e contraddizioni:

“Nel caso italiano, nel contesto già accennato di una ripresa di un associazionismo femminile legato per molti aspetti alle due culture politiche prevalenti, quella comunista e quella cattolica e ai partiti che le rappresentavano, la tendenza appare essere un modello che tende a conciliare il diritto al lavoro, alle professioni ed anche alla politica con il permanere della divisione dei ruoli [...] nella sfera familiare e privata. Declinato in senso emancipazionista dell’Unione donne italiane e nel senso dell’estensione anche alla sfera pubblica delle esperienze e della capacità femminile da parte dell’associazionismo cattolico, la conseguenza fu l’affermazione di un paradigma nella relazione tra i sessi e i generi di conciliazione basato sul permanere di una divisione tra pubblico e privato” (pag. 43)

Nel corso degli anni Cinquanta, infatti, si esaurì la “la spinta partecipativa e tendenzialmente ugualitaria che veniva dalla partecipazione alla Resistenza e alla guerra” e si riaffermò il modello più rassicurante della moglie e madre. I diritti civili, come quello del divorzio, passavano in secondo piano: “vietata la propaganda degli anticoncezionali, permanevano la divisione tra figli legittimi e figli illegittimi, la diversa normativa nella punizione dell’adulterio, le norme del Codice Rocco sul reato d’aborto contro la stirpe e quelle sulla regolamentazione della prostituzione nelle case chiuse” (pag. 43). Altro problema era quello della mancata attuazione dei principi di parità nel lavoro e nel diritto di famiglia. (Guerra 2008).

In tutte queste problematiche è possibile rintracciare i germi della futura partecipazione delle donne alle rivolte di fine anni Sessanta.

1.3. La seconda metà del secolo e la presa di coscienza delle donne.

Nel paragrafo precedente si è visto come, negli anni del dopoguerra, l’impegno delle donne riunite in gruppi e organizzazioni è stato ripagato con la

concessione del diritto al voto ma che, allo stesso tempo, restavano delle problematiche irrisolte. Se, come si è visto, per la prima metà del secolo, le battaglie femministe si concentrarono sull'ottenere i diritti civili e l'uguaglianza, dagli anni Sessanta in poi il fronte delle lotte si sposta. Inizia a farsi strada la pratica dell'autocoscienza che fornisce una nuova consapevolezza di sé alle donne. Il loro obiettivo non è più soltanto quello dell'emancipazione, in cui molte non si rispecchiano più e che riconducono alle lotte delle donne agli inizi del secolo (Wilson 2019). Si inizia a delineare l'idea della "liberazione delle donne" (Zincone 1993; Guerra 2008; Wilson 2019), intesa come distacco dai vecchi modelli, che il patriarcato ha cucito per loro, verso una nuova definizione del soggetto femminile, e, più in generale della società tutta. Secondo Lombardi (2006) è proprio tra la fine degli anni Sessanta e la prima metà dei Settanta che il movimento femminista nascerà come soggetto politico, focalizzandosi sulla disuguaglianza tra i sessi.

Contestualmente si diffonde il pensiero della differenza sessuale che fa leva proprio su questa nuova consapevolezza delle donne, della loro diversità rispetto agli uomini. Dagli anni Ottanta, infatti, comincia a prevalere il modello della differenza che punta a ridare valore alle differenze tra i due generi. Il focus si sposta da politiche di rivendicazione ed emancipazione, a politiche culturali che vogliono affermare l'identità delle donne nella società. Nascono infatti librerie, case editrici, archivi e centri di documentazione delle donne (Guerra 2008).

In questo modo il modello della parità, che imponeva sempre un confronto con l'uomo, viene superato: si rende evidente che non si può auspicare alla parità con un modello che ha una storia diversa da quella femminile, fa esperienze diverse e che non considera alcune specificità legate alle donne come il carico del lavoro domestico o la cura dei figli. Quindi, non si parla più di omologarsi all'uomo ma di avere le stesse opportunità rispetto alla scelta di intraprendere un percorso di studio, fare carriera etc. (Sartori 2009).

1.3.1. Il movimento del '68.

Lo scenario che si delineava in quegli anni è caratterizzato dal processo di modernizzazione che portò al cosiddetto “boom economico”: nasce la società del benessere e dei consumi (Strazzeri 2021), aumenta il tasso di istruzione femminile e anche le possibilità di lavoro extradomestico (Guerra 2008; Sartori 2009).

Guerra (2008) evidenzia anche in questo caso, alcune contraddizioni di questa ‘società dei consumi’ di cui sono ancora una volta le donne a soffrirne. Si è già detto sopra che ritornò in auge il modello della donna madre/moglie, quello che Guerra definisce come il ‘mito della *happy housewife*’: felice nella sua casa piena di modernissimi elettrodomestici. La contraddizione, secondo l’autrice, stava nel fatto che la realtà del paese era ben diversa: molte erano le operaie che lavoravano duramente e le famiglie avevano difficoltà ad arrivare a fine mese. Inoltre, le giovani donne cominciavano a mettere in discussione i modelli imposti dalle famiglie e molte erano impegnate in lotte per la parità dei salari, nel diritto di famiglia e l’accesso a tutte le carriere (Guerra 2008).

In questo clima di crescita economica e innovazione nei costumi, le giovani generazioni figlie del *baby boom* iniziarono a mettere in discussione i modelli gerarchici tradizionali, politici e familiari, ormai ritenuti oppressivi e obsoleti: “Il boom economico sul piano sociale aveva infatti portato all’affermarsi di una cittadinanza molto più istruita di quella del decennio precedente” (Strazzeri 2021, pag. 35). Il movimento di contestazione giovanile del ‘68, dal carattere internazionale, coinvolse tutti gli aspetti della vita dalla cultura alla dimensione pubblica e privata, fino alla politica (Pojmann 2005). Fu il momento in cui i giovani presero la parola, per manifestare la loro insofferenza verso la società del consumismo, le disuguaglianze sociali e di genere, la povertà, la guerra in Vietnam (Guerra 2008; Strazzeri 2021). Si sperimenta anche un modo di vivere

la sessualità più aperto e si apre un dibattito circa il rapporto tra corpo e sessualità tanto che si parla di 'rivoluzione sessuale'. I giovani volevano, dunque, segnare una linea di demarcazione tra ciò che ritenevano superato e le novità di cui si facevano portavoce.

In Italia le contestazioni partirono dalle università (molte furono occupate) ma coinvolsero anche gli istituti superiori (Strazzeri 2021). Contestualmente alle proteste giovanili, anche gli operai organizzarono rivolte in cui chiedevano salari più alti, diminuzione delle ore lavorative, più benefici e attenzione al loro valore di individui (Pojmann 2005).

In questo clima di rinnovamento, le donne cominciano a mettere in discussione il ruolo di casalinghe perfette e inizia una presa di coscienza sulle condizioni della donna da sempre succube del patriarcato. Questo è anche il periodo in cui alcuni autori fanno risalire la nascita del femminismo in Italia, definito anche come femminismo di seconda ondata in ottica più internazionale (Pojmann 2005; Di Cori 2012). Scrive la Wilson (2010):

“Un fattore fondamentale per la nascita del femminismo fu la trasformazione prodotta dal miracolo economico. L'urbanizzazione, il miglioramento dell'istruzione e una ricchezza materiale senza precedenti ebbero tutti un peso significativo. Molte donne della generazione precedente avevano lottato per la semplice sopravvivenza. Ora le giovani donne volevano di più” (pag. 265).

Paola di Cori (2012), nel ripercorrere il percorso delle donne negli anni che anticipano e seguono le rivolte del '68, descrive il distacco della nuova generazione di donne da quella delle madri. Queste madri, che avevano vissuto il fascismo e il dopoguerra – le 'madri di eroi' (Bortolotti, Vedi par. 1.4) – “sembravano allora un concentrato di arretratezza e di arcaismo” lontane “da chi ormai occupa le università, andava in motorino, partecipava alle manifestazioni contro il franchismo [...]” e, continua l'autrice, “come sarebbe stato possibile continuare ad accettare strutture sociali, politiche, istituzionali, familiari, sentimentali e sessuali, costruite su robuste gerarchie di indiscutibile

dominio patriarcale?” (pag. 20 - 21). Si attuarono quindi ‘pratiche della distanza’ rispetto a ciò che veniva ormai considerato antiquato e non più rappresentativo di una generazione nuova e aperta che criticava il sistema patriarcale, gli uomini, le madri e, in generale, le vecchie generazioni.

Anche la Wilson (2019) affronta questo argomento. Riporta, infatti, che negli anni Settanta le femministe si impegnarono in un progetto di ridefinizione del linguaggio per superare la terminologia sessista, perseguendo l’idea di raccontare una nuova storia e cultura delle donne. In questa ottica, distinguevano il termine emancipazione (visto con accezione negativa da queste nuove generazioni) da quello di liberazione (alla base del loro progetto). Il motivo della critica al termine emancipazionismo risiede in una più generale critica alle due grandi associazioni femminili di massa italiane: UDI e CIF, che raccoglievano le “madri delle femministe degli anni Settanta” ma che “venivano ora liquidate come noiose “emancipazioniste” alle quali veniva contrapposta la nuova, entusiasmante politica della “liberazione”, con il suo approccio plateale e intransigente e la sua spinta verso un cambiamento radicale tanto nella sfera privata quanto in quella pubblica.” (pag. 221).

Sempre Di Cori precisa, però, che nel corso dei ‘70, con la diffusione delle pratiche di autocoscienza, le donne rivalutarono nuovamente il ruolo della madre e della maternità: dal giudizio e dal desiderio di distacco, a “l’esaltazione della maternità, alimentata da una valanga di scritti e di ricerche intorno al tema della madre” in una sorta di “solidarietà consapevole nei confronti delle sofferenze di queste padri e del loro coraggio” stimolata dal femminismo (pag. 21 - 22).

Elda Guerra (2008) offre una chiave di lettura particolare del periodo delle contestazioni giovanili, parlando di una “doppia storia” di una generazione. Con questo, l’autrice fa riferimento al fatto che sebbene in un primo momento le donne parteciparono al movimento studentesco, gradualmente se ne staccarono. Al suo interno, infatti, venivano comunque relegate dagli uomini a

ricoprire ruoli marginali come quello di segretarie, domestiche, o delegate a fare il caffè o le fotocopie (Evans 1979; Pojmann 2005). Si resero conto che la loro “esperienza storica” era necessariamente diversa da quella maschile. Ad esempio, l’esperienza delle donne nella dimensione familiare era diversa da quella degli uomini “rispetto al lavoro domestico ed extradomestico, alla cura dei figli e degli anziani” (Lombardi 2006).

Questo portò molte donne a impegnarsi nella militanza all’interno dei movimenti; altre a scendere nelle piazze protestando contro un sistema da cui non si sentivano ascoltate; altre ancora crearono piccoli gruppi il cui centro erano proprio loro, le donne: fuori dai grandi schieramenti partitici o associazioni, nacquero spazi in cui potevano condividere le loro esperienze di vita, confrontarsi e dare una nuova consistenza all’identità femminile. Si comincia a prefigurare, qui, la ‘pratica dell’autocoscienza’. (Pojmann 2005; Guerra 2008).

1.3.2. Gli anni Settanta e i gruppi di autocoscienza.

Ad un primo sguardo, sembrerebbe che le rivolte studentesche del ’68 abbiano quasi messo in secondo piano la questione femminile. Enzo Rava (1977) ne dà una lettura più ottimistica, sostenendo che “avviene esattamente il contrario: proprio dalla surriscaldata atmosfera di quel ’68 emergono fenomeni nuovi: donne e soprattutto ragazze sperimentano da un lato l’incapacità del sistema sociale e politico vigente a risolvere la condizione della donna e dall’altro [...] donne e ragazze scoprono lo specifico della condizione femminile” (pag. 46).

Negli anni Settanta, infatti, sono le donne stesse a portare avanti una riflessione profonda sulla loro condizione e posizione nella società, con l’obiettivo di scardinare il sistema di ruoli, pregiudizi e imposizioni che sembrava ripetersi sempre uguale nel tempo nonostante l’avanzare della modernità. Misero sotto esame tutto ciò che aveva a che fare con la loro personale esperienza: la

maternità, la relazione con il corpo e la sessualità, il patriarcato, la dimensione del quotidiano, il lavoro domestico, le relazioni nella famiglia. Un processo di riscrittura della storia in cui il punto di vista diventa il femminile, il 'partire da sé'. La critica al patriarcato e all'autoritarismo e l'ideale dell'uguaglianza spinsero le donne a cercare una propria soggettività diversa da quella maschile:

“Separatismo e presa di coscienza divennero così i due atti di origine del femminismo recente che assunsero, in quel contesto di mobilitazione collettiva, un significato politico intrecciandosi con la nascita dei gruppi e dei collettivi di sole donne e il femminismo declinò, in termini assolutamente specifici, alcune delle grandi questioni poste dai movimenti degli anni Sessanta” (Guerra 2008, pag. 53).

Lombardi parla anche di una nuova “centralità del quotidiano” che, secondo l'autrice, ha due punti di forza. Uno è la “critica pratica alla divaricazione tra i temi politici del lavoro e del potere e quelli personali della sessualità e del corpo”. Con ciò si intende il ricongiungimento della sfera privata con quella pubblica “e donare loro lo stesso valore nella costruzione dell'esperienza”. Queste sfere, infatti, come “corpo e mente, personale e politico” su cui si fonda l'ordine sociale, sono sempre state contrapposte (Lombardi 2006; Bertilotti, Scattigno 2005). Il secondo è quello che a che fare con la “pratica dell'autocoscienza” – diffusasi prima in America e poi in Europa (Seroni 1977; Malagrecia 2006) – e che parte dalla riflessione sul proprio corpo e sessualità, sull'esperienza della maternità, sull'esperienza dell'essere donna in generale, in una presa di coscienza di sé e della differenza dagli uomini. Era un tentativo di guardare più da vicino la relazione tra uomini e donne, tra donne, tra madri e figlie per creare un nuovo linguaggio (Casavecchia 2018). L'accento si sposta “sulla dimensione culturale del problema donna, inteso come riacquisizione individuale di una coscienza di sé liberata dai condizionamenti di una “cultura degli uomini” (Seroni 1977, pag. 154). Secondo Lombardi (2006):

“Attraverso l'autocoscienza la casa diviene spazio politico, ambito di elaborazione collettiva e di crescita della soggettività, così anche gli altri luoghi di incontri

collettivi (spazi autogestiti, convegni, incontri informali e anche vacanze trascorse insieme) concorrono a far coincidere la vita quotidiana con il luogo per eccellenza della "cultura delle donne". Ciò vale sia per i movimenti femministi che per il più ampio "movimento delle donne" formato da tutte coloro che, nei partiti, nei sindacati, nel mondo del lavoro, si impegnano per trasformare le relazioni di potere tra i generi".

In questi anni si diffondono "il Manifesto del Gruppo DEMAU (1966), e quello di Rivolta Femminile (1970); la formazione dei gruppi di autoscienza e collettivi in tutto il paese, da nord a sud, poco dopo la pubblicazione di Sputiamo su Hegel di Carla Lonzi (1970); l'inizio di MLD (1971) [...] e molto altro" (Di Cori 2012, pag. 7).

Rivolta Femminile viene fondato da Carla Lonzi. Questo gruppo riveste un'importanza particolare dell'esperienza femminista in Italia in quanto il primo a lavorare sul concetto di autoscienza e sul processo di affermazione della soggettività femminile. Ad esso si deve anche la realizzazione di uno dei primi documenti del femminismo in Italia, il Manifesto di Rivolta. Pubblicato a luglio del '70, proclamava che le donne non potevano essere definite in relazione agli uomini perché la loro esperienza è diversa e solo riconoscendo questa verità il genere femminile sarebbe stato finalmente libero. Di seguito alcuni stralci presi dal testo del Manifesto:

"Il femminismo è stato il primo momento politico di critica storia alla famiglia e alla società. Unifichiamo le situazioni e gli episodi dell'esperienza storica femminista: in essa la donna si è manifestata interrompendo per la prima volta il monologo della civiltà patriarcale. [...] Nulla o male è stato tramandato della presenza della donna: sta a noi riscoprirlo per sapere la verità. [...] Non riconoscendosi nella cultura maschile, la donna le toglie l'illusione dell'universalità".

Secondo Malagrea (2006) questo è il momento in cui nasce il nuovo femminismo che fa leva sulla differenza e non più sul concetto di uguaglianza. Inoltre, compaiono qui alcune delle parole chiavi che in questi anni sono il

perno della riflessione sulle donne: l'accusa al patriarcato e all'oblio a cui ha condannato le donne e la loro storia, facendo invece prevalere una narrazione tutta al maschile in cui gli uomini usano sé stessi come punto di riferimento universale. Le donne di Rivolta Femminile dicono chiaramente che vogliono mettere un punto a questa situazione e ridisegnare la loro immagine per contrapporla a quella inventata dagli uomini: "verginità, castità, fedeltà, non sono virtù: ma vincoli per costruire e mantenere la famiglia".

Il Movimento di liberazione della donna (MDL) ammette fra i suoi aderenti anche uomini. Nel documento costitutivo si propone di informare sui mezzi anticoncezionali anche nelle scuole e ottenere la loro distribuzione gratuita, liberalizzare e legalizzare l'aborto, eliminare nelle scuole i programmi differenziati fra i sessi (educazione domestica e tecnica), socializzare i servizi che gravano sulle spalle delle donne sotto forma di lavoro domestico, creazione di asili-nido. Questo gruppo, come altre con lui, si occupò di portare avanti un'altra causa centrale negli anni Settanta: la lotta per il diritto all'aborto e, più in generale, sugli aspetti fisici e psicologici legati al corpo femminile. Molte donne scesero numerose nelle piazze, organizzando cortei, manifestazioni e azioni di disobbedienza civile in cui dichiaravano che la libertà di decidere sul proprio corpo venisse riconosciuta (Guerra 2008).

Altri gruppi degni di nota furono: il gruppo Lotta Femminista che si formò a Padova nel 1970, incentrandosi sullo sfruttamento della donna nel capitalismo; all'Università di Trento, invece, Il cerchio spezzato, che riuniva donne che interagivano con i gruppi di studenti; ancora a Milano nacque lo spazio chiamato Via Cherubini di un gruppo di autoscienza tra i più importanti del femminismo italiano (Guerra 2008); il Centro di Informazione Sterilizzazione e Aborto (CISA) per iniziativa di Adele Faccio.

In questo clima riformatore, in cui si lavorava per ridefinire l'immagine e il ruolo della donna in una società che stava progredendo velocemente, la pratica dell'autoscienza e dei piccoli gruppi consentiva alle donne di creare uno

spazio di ascolto che fosse solo loro. Non si limitarono però a confrontarsi tra loro. Da questo dialogo scaturì la consapevolezza che l'esperienza femminile non solo era diversa da quella maschile, ma andava anche raccontata affinché tutte le donne si rendessero conto di essere più di un sottogruppo, trattate per secoli al pari di una minoranza. In linea con l'idea di una riscrittura della storia al femminile iniziarono a diffondersi riviste femministe e centri di assistenza per le donne, teatri, consultori autogestiti, radio libere e case editrici.

Gradualmente anche il sistema normativo si ammodernò, approvando leggi che riducevano le disuguaglianze: fu approvata la legge di parità sul lavoro (l. 903/1977); con la legge 194/1981 fu legalizzata l'interruzione della gravidanza; il diritto di famiglia fu riformato abolendo il diritto d'onore e le norme penali sull'adulterio (l.151/1975); inoltre, nel '75, fu approvata la legge sui consultori familiari (Sartori 2009).

Ma qual era il rapporto tra questi gruppi più piccoli e le più grandi e mature associazioni femminili italiane, l'UDI e il CIF? Secondo la Pojmann (2005), entrambe contribuirono a fornire ai gruppi femministi un esempio di come interagire tra loro e con i partiti politici, i sindacati e la Chiesa. Ma la divisione tra UDI e CIF e i gruppi più piccoli divenne più significativa verso la fine degli anni Settanta. Le due grandi associazioni sopravvissero ai cambiamenti di quegli anni, modificando le loro strutture interne e vennero influenzate dai nuovi gruppi. Entrambe si resero consapevoli che era necessario adattarsi alle novità nel rispetto della tradizione e dei valori che si erano formati nei decenni precedenti:

“Tutte le associazioni hanno un carattere storico e per perseguire il loro scopo devono adattarsi continuamente alle condizioni ambientali e culturali nella quali operano” (Miceli 1970).

L'avvento di questi nuovi gruppi era accolto generalmente come un segno di pluralismo e positivo dell'avanzamento della democrazia. Le donne del CIF e del l'UDI speravano che nuovi gruppi sociali e politici, in particolare quelli

costituiti da giovani, potessero aprirsi alla possibilità di un dialogo e scambio in Italia (Pojmann 2005).

Rispetto al movimento studentesco si creò una frattura tra uomini e donne che presero le distanze da quell'esperienza. Ci si rese conto – e anche l'UDI e il CIF lo denunciarono – che, sia i lavoratori che gli studenti, non erano stati capaci di rendere la questione femminile un punto cruciale e da cui partire nei loro programmi. La presenza dominante dei capi maschi nei gruppi extra-parlamentari era la stessa di quella dei partiti, rendendo evidente la necessità di una presenza femminile più forte (Pojmann 2005).

Gli anni '70 sono quindi caratterizzati dal fiorire di movimenti femministi e femminili italiani che affermano la centralità del privato in una società dominata dall'autoritarismo patriarcale; a ciò si aggiunsero grandi mobilitazioni su temi specifici, come quello dell'aborto (Lombardi 2006). Nel decennio successivo, invece, si inizia a perdere la pratica dell'autocoscienze e dei piccoli gruppi e si approfondiscono “nuove prospettive teoriche approdando ad una consapevolezza della vita quotidiana come spazio del fare concreto, attraverso il quale perseguire un confronto attivo con il sociali” (Lombardi 2006).

1.3.3. Il pensiero della differenza sessuale.

In questo paragrafo verrà brevemente introdotto il pensiero della differenza sessuale in quanto propedeutico ai fini della ricerca. L'UDI di Palermo, nel portare avanti i suoi progetti, si rifà a questa corrente.

Come si è visto nel paragrafo precedente, gli anni che seguono le mobilitazioni studentesche del '68, vedono il diffondersi delle pratiche dell'autocoscienza e dei collettivi di donne che iniziano un nuovo modo di comunicare le loro esperienze. Successivamente, soprattutto tra gli anni '70 e '80, questa esigenza di comunicare e comunicarsi, porterà alla nascita dei centri delle donne, di cui si dirà in seguito. Il pensiero della differenza sarà anche centrale nelle

sperimentazioni dei gruppi e collettivi femminili in Italia e, negli anni '80 e '90, diventerà la corrente femminista prevalente in Italia.

Ma cosa vogliono comunicare esattamente le donne che abbracciano queste novità? Sicuramente, il nuovo modo di guardare a sé stesse e di guardare alla storia, la loro storia, a partire da sé. Il già citato gruppo di Rivolta femminile proclamava nel suo Manifesto la volontà di affermare l'unicità dell'esperienza femminile e il distacco dal modello patriarcale. In questo senso, e proprio all'interno di questi gruppi di autocoscienza, le donne si scoprono diverse e, per la prima volta, in senso positivo (Sartori 2009). La diversità, infatti, era stata interpretata per decenni come fonte di discriminazioni e disuguaglianze di genere. Le femministe della prima ora, vi si appellavano proprio per sottolineare che questa differenza era la causa della loro inferiorità nella società e perciò da eliminare. In questo modo avrebbero raggiunto l'uguaglianza formale con gli uomini e, quindi, i loro stessi diritti. La via dell'uguaglianza venne perseguita per molto tempo finché ci si rese conto che effettivamente implicava l'uguaglianza ad un modello che non rappresentava anche le donne. Sartori (2009) ricollega le teorie dell'uguaglianza al lavoro di Simone de Beauvoir (1961) che definiva le donne come il "secondo sesso" e ciò implicava "per le donne di diventare uguali al primo" (pag. 34), cioè l'uomo. Le donne sono state escluse da una società impostata esclusivamente su modelli e punti di riferimento maschili e tale svantaggio dipende, secondo questa teoria, da variabili socioeconomiche, norme, pregiudizi sociali che le imprigiona in ruoli fissi e stereotipati (Sartori 2009).

Con la teorizzazione del pensiero della differenza, ad opera di Luce Irigaray negli anni Settanta, tutto questo sistema cambia orientamento. Questa teoria si basa sul voler creare modelli simbolici femminili di riferimento alternativi a quelli maschili e in cui identificarsi; modelli che le sono stati negati a causa della condizione di oppressione ed esclusione dalla sfera pubblica e politica in cui si è ritrovata ad essere confinata da sempre (Braidotti 1994; 1995; Sartori 2009).

“La mancata elaborazione della differenza sessuale si imputa, non senza ragione, al dominio storico esercitato dagli uomini sulle donne [...]. Qui ciò che si trova escluso è l’alterità stessa in cui si costituisce il soggetto umano a causa del sesso [...]. In questo ha giocato il dominio sessista. La subordinazione di un sesso all’altro è una maniera pratica di risolvere il problema del soggetto umano che non è uno ma due” (Diotima 1991, pag. 9-10).

Queste parole del gruppo Diotima, riassumo la visione delle femministe che abbracciano questa teoria, che fornisce una spiegazione alle discriminazioni di genere e, più in generale, alla condizione della donna. Accusano il patriarcato di averle messe da parte e vogliono scardinare questo sistema per rifondare il proprio.

Piccone Stella e Saraceno (1998) nel ricostruire le direttive che guidano la riflessione sulla differenza sessuale, definisce questo approccio come quello più filosofico e politico: “il punto di partenza della teoria è situato nel tempo: si colloca nella filosofia occidentale dove il pensiero maschile si è imposto come soggetto universale e neutro, come soggetto che definisce il mondo a partire da sé [...]. All’essere umano sessuato femminile, il pensiero maschile, fondandosi come soggetto unico, ha sottratto l’accesso al simbolico, la capacità di autosignificarsi” (pag. 18). Diventa quindi necessario che le donne, a partire dal loro corpo sessuato – quindi da una loro “qualità femminile irriducibile” – rifondino la loro soggettività. Altro concetto centrale è infatti quello di genealogia femminile, che si basa sul riconoscimento del legame con la madre che quindi legittima l’essere donna in riferimento alla propria origine femminile (Sartori 2009). A tal proposito, Teresa de Laurentis precisa che la genealogia delle donne è stata scoperta, inventata e costruita proprio attraverso le pratiche femministe del rileggere gli scritti delle donne, che forniscono una mediazione simbolica tra se stesse e le altre, tra la propria soggettività e il mondo: “la parola genealogia - la cui radice la collega con il genere, la generazione e altre parole che si riferiscono alla nascita come un evento sociale - di solito designa la

legittima discendenza del compagno, per parentela sociale o intellettuale, di individui liberi di sesso maschile. Le tradizioni intellettuali e sociali della cultura occidentale sono genealogie maschili dove [...] le donne non hanno posto: tra le cose che non avevano nome [prima del discorso femminista] c'era, c'è, il dolore di entrare in un mondo, in questo modo, senza posizionamento simbolico" (pag. 2),

Infatti, l'immagine che si è costruita dalla donna è stata solitamente negativa, angelicata o comunque costruita a partire da un modo di pensare maschile che quindi è lontano dall'esperienza reale delle donne, dal loro vissuto e quotidiano (Capecchi 2018). Costruire un'immagine reale, non neutra o uguale a quella dell'uomo, ma diversa e specifica, diventa obiettivo precipuo di questa corrente femminista.

"Il pensiero della differenza [...] anziché ribellarsi contro la cosiddetta condizione femminile, derivata in primis dal ruolo riproduttivo femminile e dal corpo sessuato della donna, con le varie discriminazioni che da esso derivano, si propone di assumerla come punto di partenza positivo da cui procedere all'elaborazione di un progetto politico. Partire dunque dalle differenze oggettive per arrivare a considerarle però irriducibili tanto da rendere le donne "altro" dagli uomini" (Sartori 2009, pag. 35).

Le principali esponenti del pensiero della differenza in Italia sono Luisa Muraro e Adriana Cavarero mentre i punti di riferimento, a livello sia nazionale che internazionale, sono la Libreria italiana delle donne di Milano (associazione femminile nata nel 1975), la comunità filosofica Diotima di Verona (nata nel 1983 grazie all'influsso di donne sia interne che esterne all'università tra queste proprio la Muraro e la Cavarero), il Centro culturale Virginia Woolf a Roma (nato nel 1979) e l'associazione Orlando di Bologna (che nasce a metà degli anni Settanta e diventa associazione nel 1983).

1.3.4. Gli anni Ottanta e i centri delle donne.

Nel passaggio con gli anni Ottanta, il movimento delle donne, da un movimento di azione e mobilitazione, cominciò a mutare verso una forma più votata alla riflessione e al simbolico. Con l'esperienza dell'autocoscienza e dei piccoli dei gruppi, come si è visto prima, le donne hanno iniziato a mettersi al centro per ricostruire la loro storia. Dalla ricerca dell'uguaglianza con l'uomo alla scoperta della differenza: le donne vogliono ricostruire la propria soggettività e memoria storica (Guerra 2008). Si struttura così una nuova "intellettualità femminile che cerca di confrontarsi con la ridefinizione degli spazi di movimento dopo l'affievolirsi della mobilitazione politica degli anni '70. Vengono messe a punto nuove categorie attraverso cui leggere la relazione tra ruoli sessuali e organizzazione sociale, spesso supportate dalla ricerca sul campo" (Lombardi 2006).

Da ciò, l'esigenza di creare degli spazi fisici di raccolta e sperimentazione che comunemente sono chiamati 'centri delle donne' e che nascono a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta. Questi spazi – completamente al femminile, sia nell'organizzazione che nella realizzazione (Guerra 2008) – svolsero analisi sui problemi e la realtà delle donne, come luoghi di discussione e relazione, testimoniando di come la dimensione culturale si era legata a quella politica. Le biblioteche e gli archivi delle donne, le riviste e i centri di documentazione sono tra i luoghi rivolti alla ricerca e all'elaborazione culturale e "luogo di incontro e di scambio tra donne attraverso l'organizzazione di seminari, di corsi, di momenti importanti di divulgazione del sapere elaborato dalle donne", espressioni del "desiderio di una produzione culturale visibile e segnata dall'esperienza femminista" (Guerra 2008, pag. 208). Sono gli anni in cui nascono anche i centri di accoglienza per le donne vittime di abusi e violenze sessuali, temi questi che diventeranno centrali. Molti di questi centri culturali e politici, come le numerose biblioteche delle donne diffuse in tutto lo stivale, nascono sotto l'egida di associazioni come l'UDI, che trovano in queste realtà

dei terreni fertili in cui far crescere e portare avanti i loro ideali politici e le loro lotte per le donne.

“I centri non nascono dal deserto, ma si alimentano di una storia politica e culturale collettiva delle donne e, più precisamente, interagiscono col movimento femminista nelle sue varie espressioni. [...] l’inventare luoghi dove, al di là delle singole e specifiche forme di attività che vi si svolgono, è legittimo esercitare la propria intelligenza tra donne ai fini di conoscenza, è anche segno di un fatto di costume nuovo che mette al centro l’intellettualità femminile. Nei centri alcune donne si sono date come progetto politico quello di trasformare le proprie competenze personali in cultura collettiva femminile; e per contro donne di diverso livello culturale si sono autodeterminate a ritrovarsi per riflettere, progettare, produrre occasioni e oggetti di cultura [...] i centri, in generale, più che svolgere un lavoro di elaborazione teorica, compiono un’opera di divulgazione delle elaborazioni spesso realizzate in altre sedi” (Le donne al centro 1988, pag. 37-41).

Come caso esemplificativo, riporto qui quello della Libreria delle donne di Milano, che, ancora oggi, è uno dei centri di teorizzazione del femminismo della differenza sessuale. Fu fondata nel 1975 da un gruppo di donne che provenivano da altri collettivi, tra cui i già citati Demau o il Collettivo di Via Cherubini (Bono, Kemp 1991). L’idea di fondare una libreria nasceva dal bisogno di rendere concrete le novità sperimentate con la pratica dell’autocoscienza, e prendeva ispirazione dalla libreria omologa fondata a Parigi nel 1974, la Librerie des femmes, anche questa aderente al pensiero della differenza e legata al gruppo francese *Psyanalyse e Politique*, nato attorno alla figura di Antoniette Fouque. Elda Guerra (2008) afferma l’importanza dei rapporti che le femministe italiane intrattennero con le francesi, che sostenevano l’importanza dello scoprire il “femminile nascosto”, l’originario rapporto tra donne e la differenza tra i sessi che la storia ha occultato; per fare ciò, teorizza un processo che prevede l’intreccio tra la psicanalisi e la politica.

Il collettivo che gestiva la Libreria italiana si impegnava nella produzione di testi, riviste, libri, opere d'arte realizzati solo da donne (Jourdan 2012; Casavecchia 2018). Loro stesse definivano questo spazio come "un laboratorio di pratica politica" e un posto dove "l'espressione di creatività di alcune di noi, e il desiderio di libertà di tutte noi, possono incontrarsi" (Casavecchia 2018).

Jourdan (2012) descrive questo luogo come "politico e culturale insieme". L'autrice spiega che "la pratica politica, che è sempre qui e ora e produce effetto subito, si unisce con la modificazione culturale, che avviene più lentamente, nel tempo [...]. Le pratiche politiche che abbiamo inventato si possono praticare in qualsiasi cultura, anche nel patriarcato, come sappiamo, ma certamente quello che facciamo e diciamo non sembra più una goccia nel mare da quando la cultura si è modificata nel senso della libertà femminile".

Tutt'oggi la libreria di Milano svolge le sue attività politiche e culturali, insieme a tante altre Librerie delle donne diffuse in tutta Italia, tra queste quella dell'UDI di Palermo di cui si dirà nel capitolo tre. Nel sito internet della Libreria di Milano viene detto che: "La Libreria è un luogo di discussione, o meglio è essenzialmente un luogo politico, per come noi abbiamo inteso la politica. Niente a che vedere con istituzioni, partiti o gruppi omogenei. La chiamiamo politica del partire da sé; nasce dalla riflessione sull'esperienza che ciascuna fa, dallo stare insieme in un'impresa di donne ma anche nel mondo e si basa sulla relazione." Come si può notare, la vocazione di luogo che mette al centro il sentire femminile è ancora viva, e porta avanti queste realtà in un contesto contemporaneo che però spesso le disconosce.

Al di fuori dei partiti e al di sopra di ogni orientamento politico o religioso, questi centri conducono le loro attività votate al creare relazioni tra donne. Gli obiettivi non sono più tanto legati a quelli di emancipazione. Come si è detto, hanno fatto della diversità il loro fulcro e puntano a difenderla, cercando di lottare contro le discriminazioni di genere, la violenza sulle donne e i pregiudizi

che l'ignoranza e la società – ancora, purtroppo, patriarcale – portano avanti. Nonostante, infatti, siano passati diversi decenni dal periodo in cui questa nuova sensibilità sulla condizione delle donne ha cominciato a diffondersi in Italia e nel mondo, c'è ancora tanto lavoro da fare.

Per concludere, è facile notare come tutte queste siano manifestazioni variegata di movimenti a loro volta sfaccettati e diversi tra loro, per orientamento politico o vocazione, ma che testimoniano la volontà comune di creare luoghi non solo di ricerca ma anche di raccolta e memoria, che rispondano al bisogno di visibilità e trasmissione della storia e cultura delle donne alle generazioni future. Tutti traguardi raggiunti sotto pressione delle associazioni femminili, anche se con diverso impegno, pro o contro. In tal senso l'associazionismo femminile è stato un mezzo che, negli anni, ha tracciato la storia e la vita democratica della donna permettendone la progressiva emancipazione.

Capitolo 2. La violenza maschile sulle donne: la differenza sessuale come fondamento di una nuova relazione tra i sessi.

Come si è visto nel primo capitolo, il percorso di emancipazione femminile è stato portato avanti da donne che, insieme, si sono battute per ottenere il loro posto nella società. Riunite in associazioni e gruppi, hanno lottato per la propria libertà e i diritti al pari degli uomini mettendo in discussione i ruoli di genere in cui erano confinate (Ercolano 2020). Sono stati proprio i movimenti femministi a portare all'attenzione della politica e dei grandi cambiamenti sociali e simbolici questioni legate alla sessualità, al corpo, all'esperienza personale, ecc (Piussi 2017). Con l'avvento del pensiero della differenza, molte hanno iniziato a prendere le distanze dal modello dell'uguaglianza per affermare la loro soggettività nel rispetto delle differenze. Si è detto di come le donne abbiamo rivendicato il diritto alla propria autonomia tramite il lavoro, l'accesso a tutti i campi lavorativi e dell'istruzione, il diritto all'aborto, ecc. A partire dagli anni Settanta iniziarono a porre l'accento su un altro grosso problema sociale: la violenza sessuale.

Comunemente si parla di violenza di genere in riferimento alla violenza, di varia natura, subita da una persona. In questo lavoro, si sceglierà invece di seguire l'orientamento proposto dal gruppo di pedagogia della differenza dell'UDIPALERMO che afferma l'importanza di specificare che si parla di violenza maschile sulle donne. Parlare di violenza sulle donne e non di violenza "di genere, domestica o familiare" aiuta, secondo Piussi (2017) a "far ordine, anche confliggendo con le falsificazioni di cui piani sovranazionali, nazionali e azioni istituzionali, locali di contrasto alla violenza sono portatori quando si attestano in un'ottica di parità o in logiche "bonificanti", a partire dal linguaggio usato" (pag. 27). In questo capitolo il focus riguarderà le pratiche pedagogiche che si incentrano sul rispetto della differenza come mezzo per diffondere, tra insegnanti e alunni, una nuova consapevolezza di sé e del

rispetto reciproco. Il sistema educativo viene qui individuato come mezzo fondamentale di prevenzione e cambiamento. Fornendo i mezzi giusti ad insegnanti, educatori e pedagogisti questi potranno a loro volta trasmettere agli alunni un modo nuovo di pensare alle relazioni tra i sessi, che rispetti la soggettività di ognuno e quindi la diversità dell'altro.

2.1. La questione della violenza sulle donne.

La questione della violenza sulle donne è una di quelle che, a partire dagli anni '70, diventa centrale nelle lotte femministe. In quegli anni sono principalmente due i temi su cui si concentra l'attenzione delle donne: la legge sull'aborto e, appunto, la violenza sessuale.

“Il partire da sé, il dichiarare che il personale è politico, il parlare tra donne del proprio corpo, avevano fatto emergere la sessualità vissuta come problema perché stretta tra due paure: quella di una maternità indesiderata e quella di un aborto clandestino” (Nuzzo 2002, pag. 12)

In quel periodo l'opinione pubblica fu sconvolta dal caso del Circeo e le violenze di gruppo sulle donne erano in aumento. Si comincia a riflettere sulla dimensione sessuale delle donne, spesso legata a violenze e aggressioni anche domestiche, e la paura di uscire sole la sera acquisisce un senso “collettivo, esplicito e nominato” (Nuzzo 2002). Da ciò, molte donne iniziarono ad organizzare cortei e manifestazioni per rivendicare il diritto a sentirsi sicure per le strade di notte, come il corteo notturno che si tenne a Roma nel 1972, con lo slogan “Riprendiamoci la notte” (Nuzzo 2002; Guerra 2008). Il dibattito si fece più profondo e simbolico, riguardando la pretesa di controllo maschile sulla donna, così radicata nelle menti degli uomini e delle donne, da renderla quasi un fatto naturale. Era frequente, infatti, che i processi per stupro diventassero “occasione di umiliazione per le vittime anziché di riprovazione per i colpevoli” (Nuzzo 2002).

La riflessione che scaturì da queste vicende, si incentrò sulla necessità di creare una legge specifica che considerasse la violenza come un reato contro la persona. Fino a quel momento, infatti, vigeva il Codice penale Rocco che classificava la violenza sessuale come un “delitto contro la moralità pubblica”. Nuzzo (2002) riporta che vi fu una vera e propria azione di mobilitazione politica da parte di gruppi e collettivi di donne, tra cui il Movimento di Liberazione della Donna, il Collettivo romano di via Pompeo Magno MFR, e anche l’UDI; alcune riviste come ‘Noi Donne’, ‘DWF’, ‘Effe’ e ‘Quotidiano donna’ che presentarono una proposta di legge alla Corte di Cassazione nel settembre del 1979 “relativa ai crimini perpetrati attraverso la violenza sessuale e fisica contro la persona”. In occasione dell’8 marzo del 1980, raccolte le 50.000 firme necessarie, organizzarono un corteo per la presentazione solenne della proposta al Parlamento. Al di là della vicenda legislativa – che si protrasse fino al 1996, anno in cui viene effettivamente dichiarata reato contro la persona – è importante riflettere sui risultati a cui questa azione politica ha condotto. Guerra (2008) parla del limite che viene tracciato riguardo “inviolabilità del corpo femminile” (pag. 70); anche Nuzzo (2002) evidenzia lo spostamento del focus sulla questione non più morale, ma di reato commesso ai danni della persona riconoscendo, inoltre, il merito a queste donne di “aver fatto emergere il problema anche in termini culturali” (pag. 12).

A partire da quel momento, infatti, il discorso sulla violenza sessuale inizia a scendere più in profondità, alla ricerca dell’origine storica di questo fenomeno. Dalla fine degli anni Novanta si comincia a studiare questo fenomeno e ad attribuirgli valenza scientifica (Fornari, Nocenzi, Ruspini 2020). Ci si chiese da dove si originasse il comportamento violento, aggressivo, intimidatorio e degradante che gli uomini indirizzavano alle donne, spesso appartenenti al loro stesso nucleo familiare; su quali basi poggiava questa pretesa di controllo e possesso che sfociava in atti di violenza, sia fisica che psicologica? In Italia,

come si è appena visto, fino a non troppi anni fa erano in vigore una serie di leggi che in qualche modo assecondavano le violenze, ponendo l'attenzione non tanto sulla vittima che lo subiva, quanto sulle ragioni che avevano spinto l'aggressore ad attaccarla e che cercavano, piuttosto, di rimediare al misfatto. Per citarne alcune: lo *jus correndi*, in vigore fino al 1963 e che dava il diritto al marito di picchiare la moglie nel caso in cui questa, a suo giudizio, avesse sbagliato in qualcosa; il delitto d'onore, che riduceva la pena ad un uomo che avesse ucciso la donna per motivi legati al proprio onore o a quello della famiglia; e, ancora, il matrimonio riparatore, legale fino al 1981 e che assolveva un uomo dal reato di stupro se avesse sposato la vittima (Dioguardi 2017). La ragazza coinvolta sarebbe stata così salvata, paradossalmente, da un destino ancora più tragico: non solo il trauma della violenza subita, ma l'umiliazione di dover sposare il responsabile perché, in alternativa, nessun altro uomo l'avrebbe più voluta essendo stata ormai violata. Come se lei stessa fosse responsabile di quello che le era capitato, più colpevole di chi aveva commesso la violenza.

Per decenni, le donne hanno subito abusi senza che questi venissero riconosciuti come tali. E non si parla solamente di abusi fisici o psicologici. Che sia all'interno delle mura domestiche, sul posto di lavoro o camminando per strada con il cosiddetto *cat calling*, le donne crescono consapevoli di doversi in qualche modo difendere in ogni momento, perché potrebbero essere attaccate. Purtroppo, ciò a cui vengono abituate è l'idea che a causare questo tipo di situazioni potrebbe essere un loro capo d'abbigliamento o un loro modo di fare, forse troppo ammiccante. Fin da bambine sono esposte ad atteggiamenti, azioni e parole che contribuiscono a creare una sorta di *vademecum* di come una donna deve o non deve essere, di come deve comportarsi per piacere agli uomini, di come essere donna in generale. E ciò avviene per mano delle stesse donne dalla famiglia, che trasmettono alle figlie e alle nipoti queste concezioni patriarcali.

Questo ha contribuito a portare avanti un circolo vizioso di controllo e violenza, degli uomini sulle donne, che va spezzato. Prima però, bisogna individuarne l'origine.

2.1.1. Le origini storiche della violenza sulle donne.

Da decenni le donne di tutto il mondo portano avanti lotte e proteste per raggiungere la desiderata libertà. Ma da cosa esattamente vogliono essere liberate? Da secoli di discriminazioni, subordinazione, oppressione e misoginia che hanno costituito le basi della società occidentale e non solo. Ad uno sguardo superficiale, si potrebbe oggi concludere che ci siano finalmente riuscite, che non solo si siano del tutto emancipate ma che siano anche completamente libere di scegliere che carriera intraprendere, quale percorso di studio scegliere, dove vivere ecc. Ma è veramente così? È vero che, rispetto al secolo scorso, le donne in molte parti del mondo hanno raggiunto obiettivi che prima erano impensabili, sia in ambito pubblico che privato. Oggi abbiamo a disposizione strumenti come il Global Gender Gap Index che forniscono dati aggiornati annualmente sull'effettivo stato del divario tra i sessi. Perché ancora il divario e le disparità esistono.

Altomonte (2017) afferma ci sia "un problema nella relazione tra i generi" che è facilmente individuabile in dati come l'alto indice di disoccupazione femminile, o nel fatto che sono poche le donne ad occupare posizioni di vertice nelle aziende; l'immagine spesso ambigua che ne trasmettono i media: oggettivata e resa l'oggetto del desiderio maschile da una parte, e la perfetta casalinga dall'altra; e così via. E "nonostante le formali conquiste di uguaglianza e di civiltà" queste "sembrano non aver scalfito la millenaria rappresentazione dei rapporti fra i generi" (pag. 13). Per cui ne risulta che ancora oggi, in un'epoca che si ritiene avanzata e moderna, le donne subiscono ancora forme di

discriminazioni non solo nella sfera lavorativa o dell'istruzione, nel pubblico insomma, ma anche nella sfera privata e intima con violenze e umiliazioni sia fisiche che psicologiche. Le violenze vengono spesso messe in atto da uomini della famiglia, che sia il marito o compagno, il padre o il fidanzato. Nelle sue estreme conseguenze conduce a quello che viene chiamato 'femminicidio', un neologismo coniato per identificare proprio la violenza maschile sulle donne e, quindi, la sua connotazione di genere legata a motivazioni patriarcali (Spinelli 2015). Questo termine si sente spesso nominare nelle notizie di cronaca e il tasso negli ultimi anni è notevolmente cresciuto. Secondo un'indagine Istat (Istituto Nazionale di Statistica), che analizza gli effetti della pandemia di Covid-19 sulla violenza di genere per l'anno 2020-2021, la casa è un luogo più sicuro per gli uomini che per le donne:

“La maggior parte delle donne (77,6%) nel 2020 è stata uccisa da un partner o da un parente (dato stabile nel tempo), ma nei mesi di marzo e aprile 2020 questa percentuale ha raggiunto rispettivamente il 90,9% e l'85,7%. Inoltre, sempre in questi mesi, la metà delle vittime è stata uccisa per mano di un parente, presentando analogie con i dati delle richieste di aiuto al 1522, in cui è emerso l'aumento delle violenze da parte dei familiari. Anche nel mese di novembre 2020, con l'acuirsi della pandemia, le donne uccise in ambito familiare da parenti sono state il 40%, quelle da partner il 60% [...] Nel 2020 il 57,7% delle donne è stata uccisa all'interno della relazione di coppia e il 25,9% nell'ambito delle relazioni parentali. Al contrario, gli uomini sono di rado vittime della partner
“([https://www.istat.it/it/files//2021/11/EFFETTI_PANDEMIA -
VIOLENZA D GENERE.pdf](https://www.istat.it/it/files//2021/11/EFFETTI_PANDEMIA_-_VIOLENZA_D_GENERE.pdf))

La stampa e i media non risparmiano i dettagli di suddetti crimini e se da una parte è importante parlare di queste situazioni, affinché le donne che le vivono si sentano incoraggiate a parlarne e a denunciare, dall'altra Piuissi (2017) evidenzia che negli ultimi tempi prevale “una lettura emergenziale del fenomeno”. Il rischio, secondo l'autrice, è quello di ridurre le donne al ruolo di

vittime “da tutelare con misure securitarie che tuttavia non funzionano o funzionano poco” (pag. 27). Daniela Dioguardi (2017) a proposito di questo, ritiene che le pubblicità che vogliono sensibilizzare al problema, mostrando volti di donne picchiati e feriti, non fanno che rafforzare lo “stereotipo della donna fragile” che ha bisogno di essere difesa. Riporta le parole di Michela Murgia (2011) che afferma: “non si è vittime per il solo fatto di esistere come femmine, invece che come maschi, ma lo si è sempre di qualcosa o di qualcuno. Il tentativo di trasformare le persone in vittime permanenti a prescindere dalle circostanze costringe la vittima al ruolo di vittimizzarla, che è un’altra forma di violenza” (pag. 17).

Il femminicidio, dunque, non è “un’invenzione femminista”, come precisa Ulivieri (2013), ma una realtà diffusa in tutte le classi sociali e le cui origini risiedono nei “periodi storici in cui le donne tacevano, vivevano nell’ignoranza, erano considerate ‘mammifere’ atte solo a fare figli e a soddisfare i bisogni sessuali dei loro uomini [...] Alle donne si addicevano il silenzio e la pudicizia, non dovevano parlare in pubblico e moderatamente nel privato. Potevano essere ripudiate o sostituite, la loro forza stava solo nell’essere madri di figli maschi. Se commettevano adulterio venivano lapidate, se giovanissime si rifiutavano di accettare un matrimonio combinato potevano essere sgozzate. La loro vita era segnata fin dalla nascita” (pag. 171). Fornari, Nocenzi e Ruspini (2020) considerano persino necessaria la dicitura perché questo permette di mettere a tacere chi svaluta il fenomeno delle violenze sulle donne classificandolo come un “falso problema sociale e/o culturale” e contribuendo così a perpetrare “la cultura patriarcale” giustificando le violenze “come atteggiamenti ‘naturali’ e che sono nell’ordine delle cose” (pag. 24).

Qual è, quindi, l’origine e quali le radici storiche della violenza? E, soprattutto, come porre rimedio a questa situazione? La questione, come si è già accennato, ruota intorno al problematico rapporto tra i sessi, rapporto che sta alla base

della società (Piuksi 2017). Gli studi nel settore individuano l'origine di questo fenomeno nella cultura patriarcale e androcentrica (Pasinati et al. 2017; Ercolano 2020) che unisce le donne in una "condizione di secondarietà che attraversa popoli e culture in una globalizzazione di subalternità di genere che unisce l'Occidente con l'Oriente" (Altomonte 2017). In quest'ottica, spesso la violenza domestica non viene interpretata come crimine, specie se perpetrata da membri della famiglia e perciò i loro atteggiamenti vengono interpretati come azioni rieducative nei confronti della donna, quindi leciti. A queste si aggiungono motivazioni sociali legate alle pressioni dei parenti che invitano le donne ad avere pazienza nei confronti dei mariti, la dipendenza economica, la paura del giudizio degli altri, il senso di colpa delle donne stesse. È per questo motivo che spesso le donne non denunciano subito e sopportano i maltrattamenti per lunghi anni (Ulivieri 2013). Succede pure che le donne devono affrontare il negazionismo di chi ritiene che questo fenomeno non sia un reale problema e perciò vengono invitate a stare al proprio posto, a non provocare l'uomo oppure ad evitarlo del tutto. Questo però, non fa che rafforzare la sottomissione al maschio contribuendo a rendere più drastica la separazione tra i due sessi (Fornari, Nocenzi e Ruspini 2020), invece che cercare di risanarne la relazione o puntare sulla prevenzione.

Ruspini (2004) afferma che "la violenza verso le donne affonda le proprie radici nelle relazioni sociali patriarcali, basate su un sistema di dominio maschile e di subordinazione femminile. La violenza è infatti un fenomeno strettamente legato all'idea di antifemminilità, una manifestazione diretta della volontà di dominio di un sesso quello maschile nei confronti dell'altro, percepito come 'inferiore', 'diverso' e 'pericoloso'" (pag. 91). Non sarebbe corretto imputare le colpe di questi crimini alla "natura maschile" (Ercolano 2020) e quindi ad una sorta di naturale predisposizione dell'uomo alla violenza in generale. Così facendo, ricadremmo nell'errore dei positivisti avvalorando, allo stesso tempo,

le concezioni patriarcali e rischiando di giungere a conclusioni fuorvianti e senza senso che giustificerebbero l'agire dell'uomo e renderebbero le donne delle vittime impotenti. È importante piuttosto andare in fondo al problema e capire da cosa si origina, in modo da poter intervenire con proposte sociali, educative e politiche che "possano diventare un orientamento condiviso" (Piusi 2017).

Dioguardi (2017) afferma che la violenza delle donne è una "questione maschile". Con ciò si riferisce al fatto che, per tanto tempo, gli abusi sulle donne, di qualunque natura, sono stati interpretati come una questione femminile. Infatti, la responsabilità della violenza subita in qualche modo ricade sempre sulla donna e su una sua ipotetica azione tentatrice o ambigua nei confronti dell'uomo che, in un improvviso scatto d'ira, ha compiuto l'inevitabile: "fragilità, paure, rabbie, angosce maschili esplodono quando non sono più contenute dalla pazienza e dalla capacità di comprensione/sopportazione femminile e, ancora di più, di fronte a un diniego assoluto da parte della donna" (pag. 42). La causa di questo comportamento socialmente accettato e interiorizzato, negli uomini quanto nelle donne è da ricercare nel patriarcato o, meglio, nella sua crisi (Pasinati, Dioguardi, Piusi, Pavan 2017) che si realizza nel momento in cui le donne ottengono la libertà (Ulivieri 2013): "gli uomini quindi cadrebbero in una profonda crisi d'identità e saprebbero confrontarsi con donne che sono cambiate, che si sottraggono al loro dominio e aspirano alla realizzazione di sé, manifestando apertamente desideri e contrarietà [...] Il patriarcato è, infatti, una struttura millenaria [...] nonostante oggi sia in crisi, rimangono segni profondi, radicati nel nostro modo di essere e di pensare" (Dioguardi 2017, pag. 42-47). Secondo l'autrice, è fondamentale che gli uomini mettano in discussione il modello di virilità che gli è stato imposto, così come la loro identità, sessualità e rapporto con il potere e il desiderio. In

questo modo è possibile assumere un punto di vista diverso che “sappia smontare la falsa neutralità e universalità del pensiero maschile” (pag. 45).

Le fa eco Mariella Pasinati (2017) che afferma che quello della violenza è un “problema che riguarda la dimensione politica e simbolica della qualità del rapporto tra i sessi” (pag. 19) e non un semplice fatto privato. Anche in questo caso, bisogna che gli uomini si rendano consapevoli del loro ruolo e della loro parzialità: “mutamento culturale e agire significativo contro la violenza non possono, infatti, prescindere da nuove relazioni fra donne e uomini, quelli disposti a ripensare il maschile e la qualità dei rapporti fra i sessi” (*ibid*). L'autrice fa riferimento anche ad un altro tipo di violenza inflitta alle donne, e cioè quella ‘simbolica’, e riprende quanto afferma la Irigaray sulla violenza simbolica come risultato del ‘matricidio originario’. Con ciò ci si riferisce alla cancellazione della soggettività delle donne e del loro ruolo di donna-madre che viene sostituito, nella società patriarcale, con quello del padre come unico principio creatore: è la madre, però, che mette al mondo non solo il bambino in sé, ma tutto ciò che esso rappresenta in termini culturali, politici, sociali. Irigaray quindi sostiene l'importanza del riscoprire “la dimensione materna che ci appartiene in quanto donne”, il rapporto con il proprio corpo e, quindi, risignificarlo; è necessario, inoltre, che le donne ricostruiscano e si inseriscano nelle genealogie femminili così da poter proteggere la loro identità (Irigaray 1989, pag. 21-30). Per fare ciò, e dare quindi al femminile una sua “significazione autonoma”, bisogna puntare sul costruire una cultura nuova che si fondi su nuovi rapporti tra i sessi e dia valore alle differenze (Pasinati 2017).

Rispetto a quanto detto fin ora sull'importanza della consapevolezza maschile del loro ruolo e, quindi, del rapporto tra i due sessi, è importante sottolineare che il giogo del patriarcato si estende anche sugli uomini, costruendo per loro un rigido codice di comportamento di come un maschio deve essere. Pavan (2017) in un saggio che intitola ‘Il maschile oltre il patriarcato’, riflette proprio

su questo tema mettendo in luce le difficoltà che l'uomo moderno incontra nel rapportarsi con un modello di mascolinità che, effettivamente, non lo rappresenta più. L'autore parte dal presupposto che esiste una differenza irriducibile tra uomini e donne, ma che queste differenze non devono essere gerarchizzate: l'uomo può essere affettuoso tanto quanto la donna aggressiva. Le chiavi di lettura che Pavan propone sono, ancora una volta, quelle di consapevolezza della parzialità da parte maschile, perché "nella parzialità non c'è spazio per la superiorità" (pag. 104). La cultura patriarcale, sostituendo i riferimenti femminile con quelli maschili, ha creato un rigido sistema di ruoli che intrappola i due sessi in altrettanto rigidi pregiudizi e stereotipi: "anche per noi uomini il patriarcato è, infatti, un peso insopportabile: ci sembra meno gravoso solo perché ci distribuisce dividendi sottoforma di privilegi e di potere" (pag. 105). La sfera sessuale viene anche investita da questa asimmetria nei rapporti che pende a vantaggio degli uomini, con il risultato che il patriarcato "ci insegna la sessualità come prestazione, machismo e conseguente sottomissione della donna, a cui viene insegnato dalla nascita ad essere umile, servizievole a disposizione" (*ibid*). Pavan afferma che il modo per uscire da questo meccanismo, per liberare uomini e donne, è quello della consapevolezza. È importante, infatti, che anche l'identità maschile venga trasformata dal punto di vista relazionale, educativo e culturale. Vanno educati fin da bambini al fatto che esiste un'alternativa alla violenza e alla prevaricazione nella relazione con l'altro sesso in modo da superare i valori antichi su cui si poggiano le divisioni dei ruoli e che vengono spacciati ancora oggi per 'naturali' (Ulivieri 2013). In questo modo è possibile creare delle relazioni simmetriche e un dialogo positivo tra maschi e femmine:

"costruire intorno alle donne un recinto di sola cura, tracciare divisioni nette tra lavori di donne e lavori di uomini, ha permesso un rafforzamento degli stereotipi di genere, condannando i maschi a percorsi di aggressività e di autoaffermazione considerati naturali, senza prepararli alla complessità della relazione¹⁹⁸. Se le

donne non devono essere più viste e pensate come vittime predestinate, anche gli uomini non vanno abbandonati ad una cultura di riferimento che li vuole violenti, dominanti, ossessionati dal possesso e dal timore dell'abbandono" (Ulivieri 2013, pag. 177).

È sulla base di queste riflessioni che, negli anni '90, nascono gruppi di autocoscienza al maschile, che mettono al centro il dialogo e il confronto tra uomini sulla parzialità e il loro ruolo nel dominio del patriarcato (Pavan 2017). Nel 2007, proprio in relazione ad un'iniziativa per contrastare la violenza sulle donne, nasce l'associazione Maschile Plurale, un luogo in cui si ridefinisce l'identità maschile e che si rapporta al movimento delle donne (Vedi sitografia). Secondo Pavan (2017) è proprio a partire dalla riflessione sui rapporti tra i due sessi, curandone la relazione, che si può prevenire la violenza nelle relazioni perché, imparando la pratica del 'partire da sé' si sperimenta un modo sano di stare nelle relazioni che presuppone il rispetto. Altro punto che l'autore sottolinea è quello di creare nuovi modelli maschili per i giovani uomini, in modo che sappiano che esistono delle alternative, 'trasformando il maschile' e cioè "fare a poco a poco in me il vuoto di cultura patriarcale e aderire con convinzione all'ordine simbolico della madre" (pag. 107).

Ritornando alla questione sulle origini del fenomeno della violenza maschile sulle donne, Ercolano (2020), in accordo con altri autori, sostiene che uno dei nodi in cui individuare l'origine della violenza sulle donne è nella punizione divina rivolta ad Eva. La donna, per il suo atto di disobbedienza, viene punita con i dolori del parto, primo vero atto di violenza fisica che simbolicamente le donne ricevono. Al di là della vicenda biblica, l'autrice imputa alla narrazione cristiana la colpa di aver condannato le donne a misurarsi per secoli con un modello di donna, Eva appunto, che era considerata "irrazionale" e "il suo parlare era ritenuto menzognero e frivolo"; una figura che "assunse un valore simbolico fortissimo contro ogni forma di disobbedienza e ribellione

all'autorità" (pag. 161). Per questa ragione le donne non venivano istruite ma piuttosto educate tramite immagini, quadri e rappresentazioni sacre che fungevano da ammonimento e tramite cui esse venivano controllate.

È vero però, che ciò a cui questi studiosi fanno riferimento è il vecchio testamento, testo su cui si poggiano le radici del cristianesimo ma è nel Nuovo testamento che è possibile rintracciare delle importanti novità che riguardano le donne. Il cristianesimo, per quanto sia vero che nei secoli abbia contribuito a tramandare una visione della donna tentatrice, debole e da sottomettere, di cui si è detto, questo è da imputare al modo in cui i padri della chiesa hanno interpretato le scritture o meglio, al modo in cui le hanno usate. Il Nuovo testamento compie un vero e proprio atto di rivoluzione nei confronti del ruolo delle donne: a partire dalla vergine Maria che per prima diede la sua disponibilità all'angelo in maniera del tutto autonoma, senza cioè passare prima per il consenso di nessun uomo nella famiglia (Dioguardi); Gesù parlò, interagì e accolse nella sua cerchia molte donne in un'epoca in cui erano considerate al pari di oggetti e perciò non veniva minimamente prese in considerazione. Le prime a cui Gesù risorto si mostra sono proprio delle donne. Per restare nell'ambito della violenza, fu sempre Cristo a interferire con la pratica della lapidazione che veniva inflitta alle donne adulate, così come si mostrò più volte accogliente nei confronti di prostitute, vedove, anziane che rappresentavano l'ultimo tassello della società. Con ciò si vuole porre l'attenzione sul fatto che il messaggio evangelico in sé, in questi e in altri punti che non verranno citati, si è mostrato più volte aperto e innovativo per quanto di stampo patriarcale, ma perché concepito in una società che lo era a sua volta.

Come si può cambiare questo sistema che va avanti da secoli? Cosa bisogna fare per cercare di cambiare le mentalità di donne e uomini in tema di ruoli di genere per annullare gli stereotipi? Come fare per evitare che si verificano atti di violenza sulle donne che spesso sfociano nel femminicidio? Sono stati già

individuati alcuni punti teorici come il partire da sé, la consapevolezza della parzialità maschile e quindi la riscoperta della specificità del soggetto femminile e delle differenze. A livello pratico, sicuramente è fondamentale creare spazi d'ascolto per le donne, come i numerosi centri di consulenza e supporto per le vittime di violenza diffusi su tutto il territorio. È importante anche avviare campagne di sensibilizzazione e far capire alle donne che è possibile affrontare queste situazioni denunciando. Affrontare l'umiliazione di aver subito una violenza non è facile, parlarne ancora meno. Se si vivono poi, situazioni di abusi domestici, è ancora più difficile puntare il dito contro il proprio compagno.

Come si è visto in questo paragrafo, questi atteggiamenti sono ormai radicati all'interno della nostra cultura e mentalità e sono stati veicolati per secoli dal mezzo educativo che ha limitato le donne nelle loro possibilità di realizzazione, privata e professionale, e ha contribuito a rinsaldare le concezioni stereotipate sulle donne tanto che sugli uomini. Ed è per questo che si ritiene fondamentale intervenire nella sfera della scuola e dell'educazione, identificati, oggi, come mezzi indispensabile affinché si possa avviare un vero cambiamento (Pasinati et al. 2017). Ercolano afferma che:

“Le trasformazioni della società e le lotte del femminismo hanno portato alla nascita di una nuova identità femminile, mentre l'uomo non ha altri modelli a cui rifarsi se non quelli patriarcali. L'educazione dovrebbe proporre alle future generazioni nuovi modelli di maschilità, presentando quindi ai giovani più modelli di virilità, lontani dalla mascolinità disinvolta ed egemonica. L'importanza dell'educazione di genere a scuola consentirebbe di arginare l'educazione di genere di tipo informale trasmessa alle future generazioni attraverso gli stereotipi ruolizzanti presenti nella società, nelle famiglie e nei mass-media. Si è passati per una fase in cui la prassi educativa, nel favorire un'educazione al femminile, tendeva a separare l'universo maschile da quello

femminile. Bisogna, invece, educare alla parità di genere attraverso la logica della differenza” (2020, pag. 169).

2.2. Sesso e genere.

Si è detto di come la letteratura individui nel patriarcato e nella sua crisi l’origine della violenza maschile sulle donne, ed è sempre nel patriarcato che va individuata la costruzione del sistema duale che attribuisce ad un sesso particolari compiti ed aspettative, diverse dall’altro. Allo stesso tempo, bisogna considerare l’importanza della relazione tra i sessi e di come questa si articola perché è ciò su cui la società stessa poggia, e la qualità di questi rapporti determina quella della società stessa (Piusi 2017). Parlare di sesso e genere è importante qui perché ci aiuta a chiarire la questione delle asimmetrie ancora oggi esistenti tra uomini e donne. Queste asimmetrie determinano il complicato rapporto tra i due sessi, le dinamiche di potere che li regolano e che pendono a svantaggio di quello femminile (Saraceno 2000). Nel momento in cui questo rapporto viene messo in discussione dal movimento di liberazione femminile, l’uomo, attraverso la violenza, tenta di ristabilire il suo potere e la sua “immagine di maschio possessore e dominatore” (Ulivieri 2013).

Ruspini (2004) evidenzia che questo sistema di discriminazioni tra uomini e donne è stato costruito proprio a partire dall’appartenenza sessuale e veicolato dai media, la scuola, la famiglia, le istituzioni e la letteratura. I rigidi modelli di comportamento e aspettative sociali nati in risposta, stabiliscono delle regole anche per quanto riguarda la sfera della sessualità: “all’interno della dimensione sessuale non è mai esistita un’equivalenza tra ruoli maschili e ruoli femminili. L’uomo vi ha mantenuto una posizione di privilegio rispetto alla donna” (pag. 88). Dall’uomo ci si aspettava un naturale e “incontenibile istinto erotico”, dalla donna, invece, ci si aspettava *in primis* che fosse sempre disposta a soddisfarlo e che, tendenzialmente, fosse asessuata:

“la necessità delle donne di esprimere la propria sessualità è stata dunque fortemente scoraggiata: da un lato, la sessualità femminile trovava il suo spazio e la sua ragion d'essere solo in rapporto a quella maschile; dall'altro era in stridente contrasto con le aspettative sociali connesse all'identità di genere femminile, la funzione di procreatrice, genitrice, educatrice, sostegno al maschio. Gli uomini invece sono stati socializzati e incoraggiati a vivere molto più liberamente la propria sessualità forti della certezza della disponibilità e della complicità femminili” (Ruspini 2004, pag. 90).

Da ciò possiamo trarre due conclusioni: la prima è che anche questa sfera è stata pensata dagli uomini per le donne, limitandone quindi la libertà, in base ai desideri e ai bisogni maschili e fatta diventare norma sociale; la seconda è che, nel momento in cui questa logica viene messa in crisi da una maggiore libertà sessuale femminile, anche le certezze dell'uomo crollano:

“ecco che la sessualità maschile diventa sempre più problematica e spesso violenta [...] Il fenomeno della violenza di genere può essere collegato alle tensioni crescenti negli equilibri familiari e nei contratti di genere (che riguardano lo scambio a livello affettivo sessuale materiale e simbolico all'interno delle coppie) causati dai mutamenti dell'identità femminile. Vari autori hanno proposto una lettura dell'abuso sessuale a partire dal disorientamento del partner maschile nei confronti della domanda di reciprocità ed uguaglianza (anche sessuale) provenienti dalle compagne” (*ibid*).

Quello che realmente va cambiato è il pensiero comune sui ruoli di genere che è radicato in una concezione patriarcale e misogina su cui la nostra società è a sua volta costruita. Si può quindi affermare che è una questione al contempo politica, sociale e culturale che va affrontata con specificità (Piussi 2017). A questo si ricollega il discorso di Piussi sull'importanza di parlare di violenza sulle donne e non ricadere nella generica classificazione del 'genere', a cui si ricollegano anche le 'politiche di genere'. A tal proposito, Daniela Danna (2020) spiega che oggi molti sono gli organi impegnati contro la 'gender-based violence' come la CEDAW o la Convenzione di Istanbul; la prima definisce la

violenza come un atto che discrimina le donne impedendo loro di godere dei diritti e delle libertà al pari degli uomini, mentre la seconda afferisce alla violenza motivata dalla “svalutazione del femminile” ma che riguarda anche quella “perpetrata contro gay, lesbiche e bisessuali proprio per il fatto di non essere eterosessuali” (pag. 16). Il rischio è, ancora, quello di neutralizzare le differenze e cercare di abbattere stereotipi o pregiudizi in nome di una parità che però non risolve il problema.

Dove quindi può essere rintracciata l’origine della differenza tra uomini e donne? La risposta a questa domanda è da ricercare in due dimensioni, quella del sesso e quello del genere (Ruspini 2004) e, più nello specifico, nel modo in cui questi concetti sono stati interpretati.

“La costruzione sociale del maschile e del femminile cela infatti un sistema di disuguaglianze imperniato sulle differenze di genere. I compiti che la società affida all'uomo e alla donna sono differenziati in base alle caratteristiche biologiche: ciò ha determinato una chiara divisione dei ruoli più o meno accentuata nei diversi periodi storici [...] Queste differenze hanno assunto nella società umana un significato culturale segnato da una diseguale distribuzione delle risorse materiali e simboliche. Il concetto di genere cela dunque una gerarchia connessa alle relazioni tra donne e uomini: la maschilità è stata associata al senso di diritto al potere e alla pratica dell'identità come dominio mentre la femminilità al privato e alla subordinazione” (pag. 20).

L’autrice parla qui di un “sistema di disuguaglianze imperniato sulle differenze di genere” e di una “gerarchia” nelle relazioni che, dirà in un altro punto, è causa anche delle violenze: “la violenza di genere è un problema che riguarda la costruzione sociale delle identità e delle relazioni di genere e la loro evoluzione nel tempo” (pag. 91).

Infatti, è l’identificazione dello squilibrio nel rapporto tra i sessi che ha portato alla formulazione del concetto di genere e di sesso e a quello dei ruoli sessuali.

Procedendo per gradi. La teorizzazione sul concetto di genere legato alla condizione femminile avviene all'interno del pensiero femminista di seconda ondata, poi in gran parte condiviso dagli women's studies (Sartori 2009). Sono soprattutto le donne che mettono in discussione il proprio ruolo sociale e le implicazioni che ne derivano. Danna (2020) definisce come "liberatoria" la separazione tra sesso e genere che inizia in quegli anni:

"nei loro incontri le giovani neofemministe mettevano in discussione la presunta realizzazione personale di tutte le donne con la subordinazione devota al marito e con la maternità. Affermavano che si trattava di un modello, di un ruolo imposto niente affatto corrispondente a ciò che le donne stesse vogliono" (pag.4).

È facile dedurre i motivi che hanno spinto principalmente le donne ad analizzare la questione del genere invece che gli uomini: questi ultimi ne risultavano "in posizione vincente", come sottolinea Saraceno (2000), e quindi non sollecitati a mettere in discussione la loro condizione. Per diverso tempo, infatti, il termine è stato attribuito alle sole donne come concetto utile a classificarle e quindi assimilato a quello di 'condizione femminile', proprio perché, all'inizio, le uniche ad interessarsi a queste tematiche furono appunto le donne. In realtà, il termine non può essere inteso come sinonimo di 'condizione femminile' o di 'donna' perché non riguarda soltanto queste tematiche o quelle dell'oppressione della donna (Ruspini 2004; Sartori 2009). Allo stesso modo, ad interessarsi al problema della violenza sono principalmente le donne proprio perché anche questa tematica è vista come propria della vita delle donne (Fornari, Nocenzi, Ruspini 2020).

"È chiaro invece che le differenze tra i due sessi comprendono una grossa componente sociale che nel patriarcato li ordina in una chiara gerarchia" (Danna 2020, pag. 14).

Si ritorna quindi, così, alla questione dell'inferiorità delle donne teorizzata a partire dall'appartenenza al sesso biologico. Nel tempo, infatti, la naturale differenza tra i sessi è stata usata come mezzo per costruire disparità tra uomini

e donne in tutti i campi, dal lavoro alla sfera intellettuale e simbolica (Piccone-Stella, Saraceno 1996).

Come si è detto, negli anni Settanta inizia la riflessione su questi concetti.

“Dal punto di vista della natura gli uomini e le donne sono più simili gli uni alle altre che a qualsiasi altra cosa – alle montagne, ai canguri o alle palme di cocco. L’idea che siano diversi tra loro più di quanto ciascuno di essi lo è da qualsiasi altra cosa deve derivare da un motivo che non ha niente a che fare con la natura” (Rubin 1976).

Con queste parole, scritte dall’antropologa femminista Gayle Rubin nel suo celebre saggio ‘Lo scambio delle donne’ (1976), si introduce ufficialmente nella letteratura anglo-americana e nella lingua inglese “la distinzione tra sesso e genere, tra dimensione corporea e identità personale e sociale” (Saraceno 2000). La Rubin affermava che esistevano dei “ruoli di genere”, sociali e culturali, imposti dalla biologia e dal patriarcato e sperava nella liberazione da questi ruoli (Cella 2017). Da quel momento, la categoria di *gender*, intesa appunto come costruzione e imposizione sociale, diventa materia di studio dando avvio a quelli che vengono chiamati *Women’s studies* e *Gender studies* e a cui fanno capo concetti come identità di genere, relazioni di genere e appartenenza di genere (Cella 2017).

Bisogna sottolineare però, che genere e sesso sono due termini i cui significati comunemente vengono intercambiati o considerati sinonimi, e il primo prevale sul secondo nell’uso comune (Cella 2017). Ne deriva quindi un uso non sempre appropriato del termine genere che, in realtà, ha un’accezione ben diversa dal suo presunto simile.

Il sesso afferisce propriamente alla dimensione biologica degli individui, quella che ci permette di classificarli come maschi o femmine in base ai loro attributi anatomici e sessuali. A questo si ricollega anche il concetto di ‘sessualità’ (Danna 2020). Il modo in cui queste differenze sono state elaborate, interpretate e definite culturalmente, a seconda del contesto geografico e periodo storico di

riferimento, costituisce invece quello che identifichiamo come genere (Scott 1986, Connell 2006, Sartori 2009). Inoltre, a questo fa riferimento anche il modo le società hanno costruito ruoli, aspettative e opportunità per uomini e donne in maniera diseguale (Poggio, Selmi 2019). A livello terminologico, la parola genere – dall'inglese *gender* – è entrata a far parte del linguaggio comune internazionale a partire dagli anni '90, in sostituzione a quello di sesso, complice il fatto che in questo modo si evita il rimando, non sempre ben accetto, alla sessualità in generale (Danna 2020).

Secondo Piccone Stella e Saraceno (1996) il genere può essere interpretato come un termine binario, non univoco e che implica reciprocità e una dialettica costane fra i due attori principali che interagiscono e intessono relazioni, fanno esperienze e modificano il rapporto tra loro e con il mondo nello spazio-tempo (Piccone Stella – Saraceno 1996). A questo si ricollegano molteplici aspetti come il concetto di identità di genere, che consiste nella percezione sessuata che gli individui hanno di sé stessi e che dipende, anche in questo caso, da costrutti culturali (Ruspini 2004).

Danna (2020), riprendendo il pensiero di Simone de Beauvoir sul 'secondo sesso', si interroga su quelli che sono i criteri, socialmente definiti, che permettono ad un "essere umano di sesso femminile" di definirsi donna: tali criteri sono molto più "stringenti" che per un uomo e sono definiti proprio a partire da un punto di vista maschile. Saraceno (2000) afferma che il concetto di genere "non è solo una categoria delle scienze storico-sociali" ma che "l'attribuzione di genere ha a che fare innanzitutto con il potere" (pag.4). Nel tempo, infatti, i ruoli e le aspettative sociali legate al genere e il modo in cui questi si sono sviluppati, sono stati costruiti e codificati seguendo dinamiche gerarchiche e rapporti di potere asimmetrici a vantaggio degli uomini (Saraceno 2000). Rispetto a quest'ultimo punto, la storica Joan Scott ha cercato di sistematizzare questo concetto. La Scott (1986), anche lei d'accordo con l'idea che sia il genere a costruire socialmente le identità di uomini e donne (Danna

2020), afferma che le differenze biologiche tra i sessi hanno contribuito a costruire disparità storiche che hanno condotto ad una asimmetria. Questo squilibrio ha poi condizionato i criteri di divisione del lavoro, le competenze, l'accesso ai vari livelli di istruzione; tutto questo a svantaggio del genere femminile (Saraceno 2000). Ulivieri (2013) definisce il genere come "il primo terreno di scontro, quello privato, nel quale il potere si manifesta" e afferma che "definire il genere significa immediatamente evocare il potere di un sesso su un altro" (pag. 172).

Questo tipo di logica binaria, maschio-femmina, uomo-donna, è stata portata avanti per millenni, implicando discriminazione e contrapposizione (Zanardo 2015), nonché forme di disuguaglianza. Già Margaret Mead (Mead 1949) aveva mostrato che una caratteristica comune a tutte le società è quella di attribuire gli individui ad un gruppo di appartenenza, uomo o donna, definendo ciò che è maschile e femminile; questo principio sta alla base dell'organizzazione sociale delle comunità e dell'assegnazione di compiti e risorse (Saraceno 2000).

Facendo un salto a tempi più recenti, la questione del rapporto tra sesso e genere si presenta complessa. Allo stesso modo, nascono diverse correnti che interpretano, in modo altrettanto diverso, le differenze tra uomini e donne, le loro origini e possibili soluzioni (Sartori 2009). Piccone-Stella e Saraceno (1996) identificano principalmente tre correnti che sono il decostruzionismo, il culturalismo e la prospettiva psicoanalitica. Danna (2020) sintetizza tre orientamenti recenti sul modo di interpretare il rapporto tra sesso e genere:

"Ci sono dunque tre significati correnti di "genere": il primo sono i due ruoli gerarchici maschile e femminile tutt'ora contestati dalle femministe radicali, mentre gli altri due significati sovrappongono genere a sesso: il linguaggio ufficiale della "parità di genere", che pare essere una goffa sostituzione solo linguistica e non sostanziale, e infine la sostituzione vera e propria di "sesso" con "genere", che porta alla coincidenza tra "genere" ed "espressione di genere" e alla molteplicità dei generi così come dei sessi" (Danna 2020, pag. 43).

Danna (2020) riporta che è a partire dagli anni Novanta che, in Italia, si afferma la tendenza a cancellare il sesso in virtù di un'identificazione tra sesso e genere. Questo è da imputare agli studi postmodernisti che, a partire dalla Butler, prendono le distanze dall'idea di genere come socialmente costruito arrivando ad affermare che anche il corpo è un costrutto culturale: "non ci sarà alcun modo di comprendere il 'genere' come una costruzione culturale che viene imposta alla superficie della materia, chiamata o 'il corpo' o il suo dato sesso" (Butler 1993, pag. 532). In questo modo, la differenza sessuale e i concetti di maternità portati avanti dal pensiero della differenza, vengono superati e il femminismo stesso viene accusato di "fondamentalismo biologico" (Nicholson 1996). In realtà, quello su cui le femministe si interrogarono, a partire dai famosi anni Sessanta, era il rapporto tra genere e potere, concentrandosi soprattutto sulla "presunta inferiorità del genere femminile" e nel fatto che proprio a partire da una differenza biologica evidente si era costruito il già citato sistema di discriminazioni a danno delle donne (Ruspini 2004). Dioguardi (2017) afferma che gli uomini hanno usato il genere come mezzo per 'costringere' le donne dentro "una posizione di schiavitù" e gli uomini in un "modello esasperato di virilità" (pag. 144), in questo senso giustifica quindi il fatto che le femministe abbiano preso le distanze da questo significato di genere. Come precisa Danna (2020), nelle riflessioni postmoderniste, invece:

"Il genere è diventato qualcosa di interno, non è più imposto dalla società come nell'analisi delle femministe [...] La definizione femminista di genere era sociale e politica, riguardando i rapporti di potere tra i due sessi, ma ora viene sostituita con una definizione individualizzata, che banalizza le forze sociali all'opera riducendo il genere all'espressione di genere, cioè alla scelta individuale se apparire più o meno maschili o più o meno femminili" (Danna, pag. 23).

Si parla di "queer studies" (Butler 1996, 2004) che vogliono quindi superare il "paradigma eterosessuale dei rapporti di genere" che impone una "fissità dell'identità di genere" verso "il riconoscimento di strutture identitarie plurali"

(Sartori 2009, pag. 32). In sostanza, ci si sposta dalla concezione che il genere sia imposto socialmente in base al sesso, e con esso tutta la serie di stereotipi e ruoli, a quella che l'attribuzione del genere sia da imputare unicamente alle scelte del singolo, come caratteristica individuale (Danna 2020).

Queste teorie vanno verso l'idea di creare una sorta di *comfort zone* in cui non è importante che un individuo sia nato maschio o femmina, ma a quale genere senta di appartenere. Il punto è, che negare il fatto che una donna è tale perché nasce con una vagina e ha la possibilità di generare dei figli, affermando invece che anche un uomo può dirsi donna se così si sente, crea, per le femministe che difendono la differenza, un altro problema. E cioè una nuova cancellazione delle donne che riguarda, ancora una volta, una pretesa maschile.

Sartori (2009) precisa che ci sono dei punti di contatto tra chi si occupa di studi di genere e chi invece della differenza, ma ci sono dei punti che ne delimitano il campo d'interesse:

“Se gli studi di genere individuano come centrale la costruzione sociale delle differenze tra uomo e donna [...] con la finalità di raggiungere l'uguaglianza dei diritti sociali e politici senza per questo rinunciare alle specificità della singola appartenenza di genere, le teoriche della differenza sono invece maggiormente impegnate a definire una nuova identità di donna 'al di là' della struttura patriarcale che l'ha sempre determinata” (pag. 27).

Per riassumere le divergenze tra chi si occupa di differenza sessuale e differenza di genere, si riportano le parole di Silvia Leonelli (2013):

“Chi si occupa della differenza sessuale utilizza la diversità dei corpi tra donne e uomini (geni, cromosomi, ormoni, genitali, encefalo, elementi biologici e fisiologici) come indicatrice della diversità delle visioni del mondo e delle possibilità esistenziali. Essere “femmina” o “maschio” – secondo tale impostazione - condizionerebbe e orienterebbe il tragitto di vita di ciascuno verso itinerari stabiliti in larga parte dalla “natura”. Nel caso delle donne, ad es., la possibilità di generare figli è ritenuta decisiva: a essa sono associate “automaticamente” caratteristiche della personalità quali dolcezza, pazienza e capacità di cura [...] Chi

si occupa della differenza di genere si interessa del processo che conduce un soggetto a interpretare i dati biologici di cui sopra [...] Nel caso delle donne questo secondo filone di studi ritiene che in generale esse siano affettuose, mediatrici ecc., ma solo perché sono state educate ad esserlo. Lo sono non ovunque e non in ogni tempo. Durante la loro crescita nel mondo occidentale tutto, dalle sanzioni ai premi, dall'immaginario delle fiabe ai giochi e giocattoli, dalla comunicazione alle relazioni, è stato agito affinché sviluppassero solo certe reazioni e certe emozioni, certe conoscenze e certe abilità" (pag. 5-6).

Dopo anni in cui le donne sono state messe da parte, oggettivate e cancellate dalla storia, si era finalmente arrivati ad un momento in cui esse avevano preso la parola per rivendicare il loro posto nella società, la loro specificità e soggettività di donne. Hanno riscoperto l'importanza della maternità non più vista come una gabbia che definiva l'essere donna – e quindi il loro destino biologico – un'imposizione sociale da cui non potevano sottrarsi pena il giudizio della comunità, ma come un di più di cui le donne possono avvalersi (Dioguardi 2022). Tutte conquiste hanno richiesto, come si è detto, decenni di lotte e teorizzazioni.

Quello che invece in questa sede si difende è l'importanza del separare la sfera del sesso da quella del genere, senza rinunciare quindi alla definizione di donna su base biologica. E la forza di questo risiede, secondo Dioguardi (2017), nel fatto che così facendo, affermando cioè la differenza, le donne possono finalmente tagliare con il patriarcato e con l'ordine che ha imposto come naturale: "la differenza di sesso [...] e *originaria*, nomina ciò che, pur essendo evidente, non era stato pensato: il nascere maschio/femmina, sostituendo al soggetto uno, finto neutro e universale della filosofia occidentale, il due bisessuale da cui ha origine la vita. Non è quindi riferita solo alle donne, errore che si fa frequentemente, ma anche agli uomini, che non sono l'assoluto e devono accettarsi nella loro parzialità" (pag. 144).

Come precisa Ruspini (2004) non bisogna pensare il rapporto tra uomini e donne in termini di opposizione ma, piuttosto “trattare contemporaneamente donne uomini i loro rapporti e il loro modo di interagire riassumendo le differenze socialmente determinate fra i due sessi: la trasformazione sociale dell'appartenenza sessuale è funzione della percezione e interazione reciproche (presenti, passate e future)” (pag. 13). Per meglio rendere il concetto, di seguito le parole di Danna (2020) che riflette sul fatto che si è tornati a parlare di “donna-buco”:

“[...] Non è poi accettabile costringere le persone a identificare gli individui sulla base dell’“identità di genere” invece che del sesso. Ammettere come donna chiunque abbia questa identificazione cancella l’esperienza di vivere in un corpo femminile e il significato della socializzazione al genere. Uomini e donne spariscono come classi politiche. Poco male, si dirà, siamo tutti individui, tutti diversi, che senso ha parlare ancora di donne? Si può parlare di persone che partoriscono, di individui che allattano al petto, che possono avere uno o due buchi, anteriore e posteriore. Ed eccoci ritornati al concetto di donna-buco, non più direttamente per maschilismo ma per aver modificato il significato della parola “donna” per includere gli uomini (questa terminologia è davvero usata in lingua inglese)” (pag.38).

Si ritorna, ancora una volta, al problema della neutralizzazione: creare ciò un tutto indefinito, neutro, in cui le identità si confondono e la soggettività di ognuno si perde. In quest’ottica, è più difficile insegnare il rispetto “delle relazioni sentimentali e sessuali tra persone dello stesso sesso” (Danna 2020, pag. 43) che sta alla base della tesi che qui viene portata avanti: proprio intervenendo sul rapporto tra i due sessi, maschile e femminile, e insegnando che la diversità di ognuno esige rispetto, che si può instaurare una relazione che cancelli la violenza e la prevaricazione di un sesso su un altro.

“Il collasso tra sesso e genere è una vecchia idea patriarcale, che ora risorge con un linguaggio nuovo, che non vuole più parlare di sesso, ma usa “genere” come suo sinonimo, ottenendo gli stessi effetti oppressivi dell’antica naturalizzazione come

“sesso” dei ruoli assegnati socialmente. Alla domanda di Simone de Beauvoir “Che cos’è una donna?” si può dare un’altra risposta che non la lista delle prescrizioni sociali cui una femmina adulta deve adempiere per essere considerata una donna. Si può agire senza rispettare le norme ingiuste, e chiamarsi con orgoglio ugualmente donna. Utilizzare il concetto di “genere” al posto di “sesso” è diventato controproducente per tutti coloro che credono nell’uguaglianza tra uomini e donne e nel pari valore sociale dei due sessi, pur rispettandone la differenza” (Danna 2020, pag. 43).

2.3. Genere ed educazione.

Nel paragrafo precedente, si è visto di come la riflessione sul genere sia iniziata nel corso degli ultimi decenni del secolo scorso e che presto è stata collegata alla questione femminile. Gradualmente, si è cominciato a porre l’attenzione anche sul contesto educativo e dell’istruzione perché si è visto di come anche quello fosse segnato da forti discriminazioni tra uomini e donne, già a partire dall’infanzia. Poggio e Selmi (2019) affermano che oggi sia fondamentale che la riflessione sul sesso e sul genere venga calata anche nel contesto educativo in quanto “il genere e la sessualità sono, più che dimensioni individuali e private, terreni cruciali dell’azione educativa”.

Ercolano (2020) afferma che le difficoltà che ancora adesso abbiamo nel cambiare la rappresentazione sociale delle donne, è da ricercare proprio nell’educazione che hanno ricevuto e che è diversa da quella maschile. Si ritorna così all’idea che gli uomini, in anni di patriarcato, hanno contribuito a creare delle donne e che arriva fino ai giorni nostri. La società matriarcale, che pure è esistita e la cui origine si può rintracciare nelle antiche divinità della Madre terra o delle Veneri simbolo di fertilità e vita (Ercolano 2020), viene sostituita da quella patriarcale che riscrive la storia a partire dall’universale maschile:

“la rappresentazione sociale della donna si rivela molto difficile da cambiare, in quanto la sua condizione di subalternità rispetto all’uomo è strettamente legata alla diversa educazione rivolta nei secoli ai due generi, maschile e femminile. Il patriarcato ha sempre cercato di riportare la donna alle sue principali funzioni, quelle di moglie impeccabile e madre amorevole, negando alle bambine l’istruzione affinché fosse più facile controllarle” (Ercolano 2020, pag. 162).

Ed è così che, da generazioni, le donne vengono letteralmente educate ed ammonite a seguire certi modelli piuttosto che altri, attraverso “un’attenta opera educativa volta a proporre miti, fiabe, racconti e ninne nanne che presentavano esempi di ‘virtù domestiche’ al fine di orientare le donne verso un esplicito e univoco modello di femminilità socialmente auspicato” (Ercolano 2020; Ulivieri e Pace, 2012). Ulivieri (1995) parla di un “modello pedagogico *minor*” riservato alle ragazze, che definisce come “privato e quotidiano, inferiore al modello forte” destinato invece ai maschi e al loro futuro pubblico. In altre parole, l’educazione femminile non era considerata indispensabile dalle famiglie italiane: le anziane istruivano le giovani a ricoprire le mansioni che si richiedevano in casa, trasmettendo anche i valori dell’ubbidienza e sottomissione alla figura maschile (Ercolano 2020). Erano infatti le stesse donne che si occupano di educare le bambine ai ruoli sessuali alle quali erano destinate, trasmettendo con essi anche tutto il sistema di stereotipi e discriminazioni ad essi connesso. Ulivieri definisce questa forma educativa con l’espressione “pedagogia dell’ignoranza” e cioè l’ideazione di percorsi di formazione pensati *ad hoc* per le donne e per quello che si riteneva essere il loro ruolo e le loro caratteristiche: emotività, sensibilità, cura ecc. ma che presupponeva la loro inferiorità:

“accanto alla ‘pedagogia dell’ignoranza’ e a essa storicamente conseguente si può aggiungere un’altra forma più moderna di educazione, ma non meno diversificata rispetto a quella di cui erano destinatari gli uomini, cioè la ‘pedagogia del sapere come ornamento’. Quando nella seconda metà del Settecento si cominciano a

sottolineare con forza le nuove idee éclairées secondo le quali la luce della ragione alberga in ogni uomo, la grande utopia dell'uguaglianza e dei diritti universali contagia tutti e non si può più negare dignità e quindi istruzione alle donne. Le direttive di questa nuova educazione ricalcano però le differenze tra uomo e donna, e se rendono la donna istruita, la vogliono tale quanto piace all'uomo e soprattutto tale da renderla più gradevole, più in grado di ascoltare e apprezzare i ragionamenti del sesso forte, ma non così profonda da divenire un'intellettuale con proprie idee, in definitiva una 'saccente'" (Ulivieri 2009, pag. 14-15).

Le donne più istruite erano quelle che avevano una posizione sociale più alta, e, anche in questo caso le loro possibilità di accedere ad un'istruzione pari a quella degli uomini erano fortemente limitate (Vedi cap. 1). Come si è già detto, le cose iniziarono a cambiare nella seconda metà del secolo, con le rivolte studentesche:

“Ebbene proprio in questo clima di ritardo culturale della politica scolastica italiana, che andava ancora attardandosi sui “corsi di scuola popolare” per adulti e sul distacco/separatezza tra l’“elementarità” e la “secondarietà” degli studi, su una cultura “giovanilistica”, “puerocentrica” e paternalistica, nasce e si sviluppa la contestazione studentesca, quella rivoluzione giovanile che, anche nel nostro Paese come altrove, veniva facendosi via via “politica” e “culturale” insieme (e al suo interno andava articolandosi in termini di rinnovamento comportamentale, da un lato, e di rottura dei “modelli di vita” – scelta di povertà; nascita degli “hippies” e dei “figli dei fiori”, ecc. dall’altro) e di ricerca nel campo dell’innovazione pedagogica e didattica [...]” (Corbi e Sarracino 2003, pag. 90-91).

In quegli anni si registrò un incremento della presenza delle studentesse ai gradi più alti dell'istruzione come le Università, oltre che nel mondo del lavoro, e furono proprio le insegnanti e le studentesse che si impegnarono attivamente per la conquista dei diritti (Ercolano 2020). Interessante quello che riporta Ercolano (2020) rispetto al fatto che, nella scuola dell'infanzia e primaria, insegnavano soprattutto donne. L'autrice imputa le cause di questo squilibrio a più fattori, sia economici che sociali. I fattori economici sono da rintracciare nel

fatto che questa mansione era considerata ad un livello più basso rispetto, ad esempio, al ruolo di insegnante universitario o di liceo, ruolo, tra l'altro, ricoperto in maggioranza dagli uomini. Il fattore sociale è quello che vuole le donne naturalmente predisposte ai ruoli di cura e quindi amorevoli, per cui era la famiglia stessa ad indirizzarle verso studi umanistici e letterari "percependo il mondo dell'insegnamento e della scuola come un ambiente di lavoro meno competitivo, con orari che si collocano principalmente nella fascia antimeridiana e in cui si ripropone con gli allievi un rapporto che richiama quello privato familiare e di maternage" (pag. 167). A ciò si ricollega anche la convinzione diffusa – (Biemmi 2020 et al.) – che le femmine sono più predisposte per le materie umanistiche e a lavorare in ambienti poco competitivi, a differenza dei maschi che si ritiene abbiano un'attitudine maggiore per le materie scientifiche – l'area STEM in generale – e siano più produttivi in ambienti competitivi (Gneezy, Niederle, Rustichini 2003). Da ciò ne deriva che le ragazze siano meno inclini a scegliere percorsi formativi e carriere lavorative in ambito STEM rispetto ai ragazzi (Biemmi 2020). Si parla, in questo caso di segregazione formativa e che riguarda proprio la scelta di percorsi scolastici differenziati per ragazzi e ragazze (Schizzoretto e Barone 2006, Sartori 2009).

Benché negli ultimi decenni il divario si sia notevolmente assottigliato – sia nel settore scolastico che lavorativo – i maschi sono in vantaggio (Sartori 2009, Carlana 2019), e questo potrebbe causare una sottorappresentazione delle donne nei campi più redditizi. Infatti, il peso degli stereotipi, come sottolinea Michela Carlana (2019), è tale da condizionare la capacità di essere imparziali rispetto alla scelta di un candidato, e questo portare a discriminazioni a svantaggio delle donne. Mapelli et. al. (2001) rivelano che i condizionamenti ancora esistono e sono forti:

“le scelte obbligatorie per i maschi, le scienze e la tecnologia, le virtù considerate maschili – autorevolezza, coraggio, tensione verso il successo e la carriera, capacità astrattive e operative, controllo dei sentimenti e della sensibilità – hanno condizionato e condizionano ancora le opinioni, i comportamenti, le fantasie e i sentimenti di molti giovani uomini, non meno di quanto le virtù femminili operino in modo deviante o frenante nell’immaginario di giovani donne condannate al sentimentalismo e all’irrazionalismo, a viverci come incapaci di una serie di compiti cui la società, e la scuola, attribuiscono il maggior valore” (pag. 252).

Carlana (2019) conduce uno studio rispetto al ruolo degli insegnanti nel tramandare stereotipi di genere che influenzano le scelte scolastiche future degli alunni. Sottopone un test a circa 1400 insegnanti di matematica e letteratura di 102 scuole italiane. Anche in questo caso, l’autrice si concentra sulle materie STEM. Nel caso degli insegnanti, gli stereotipi che questi comunicano possono essere particolarmente penalizzanti per i bambini e le bambine, perché possono condizionare le personali capacità di apprendimento degli studenti (Ertl, Luttenberger, e Paechter 2017). Nello specifico, Carlana dimostra che gli insegnanti di matematica con stereotipi impliciti più forti, hanno un’influenza negativa sulle ragazze. Quindi, la differenza in termini di performance, in matematica, aumenta nelle classi assegnate ad un insegnante di matematica che implicitamente associa i maschi alla matematica, rispetto alle classi in cui gli insegnanti ragionano in modo opposto, abbassando il livello di rendimento delle femmine.

Le conclusioni a cui giunge l’autrice, oltre a confermare quanto detto sopra, ci dicono anche che gli stereotipi, e i modi in cui gli insegnanti – in maniera più o meno consapevole – li tramandano, vanno a minare anche aspetti più intimi e personali come la fiducia in sé stesse per le donne: questo ha conseguenze negative sulle loro performance, sul loro percorso educativo e sulle scelte occupazionali. Questo a sua volta contribuisce a perpetrare lo stereotipo che i

maschi siano più bravi delle femmine nelle materie scientifiche, proprio perché riesce a condizionare la fiducia in sé stessi che spingerà quindi i maschi a credere di essere più bravi, e quindi a scegliere percorsi in cui sentono di potere rendere meglio – quelli STEM appunto.

Queste dinamiche a loro volta influenzano le scelte delle donne riguardo il percorso educativo che sceglieranno, la scelta di farsi o meno una famiglia o di avere figli, il percorso lavorativo; scelte fatte non sulla base di preferenze personali, ma proprio perché influenzate da fattori sociali o familiari: il ruolo che le donne hanno sempre avuto nella società, e che quindi crea per loro una sorta di gabbia di genere, o le differenze nei modelli a cui sono sottoposte in famiglia (Giuliano 2020). A livello storico, abbiamo visto infatti che, eventi come guerre e disordini politici, hanno contribuito a modificare le norme che regolavano il rapporto tra i sessi o i ruoli di genere, influenzando il comportamento e i principi delle donne, in maniera più o meno permanente e, quindi, a spingerle ad entrare in massa nel mercato del lavoro o a scegliere la vita da casalinga (Giuliano 2020). Come si è visto, l'asimmetria tra i sessi e le conseguenti differenze che ha causato anche in campo educativo, ha reso difficile per le ragazze entrare in contatto con, o ispirarsi a, donne che hanno fatto strada e assunto posizioni di successo in campi tipicamente dominati dagli uomini (Porter e Serra, 2019).

Come già visto nello studio di Carlana, la letteratura economia intercetta una possibile origine del problema nella mancanza dei cosiddetti "*female role models*" e cioè donne che possono influenzare traguardi, motivazione e obiettivi di altre donne tramite il loro modello di comportamento, rappresentazione del possibile, e/o ispirazioni (Porter – Serra 2019). Le due autrici hanno condotto un esperimento basato sull'introduzione di due *role models* femminili, due donne che si erano specializzate nella stessa università in cui è stato eseguito l'esperimento (Southern Methodist University, Dallas, Texas), ad un corso di

specializzazione in 'Principi di Economia' nel periodo delle lezioni (primavera 2015/16). Porter e Serra hanno avuto modo di appurare che l'intervento dei *role models* femminili ha avuto un impatto significativo sulle studentesse. Questo ha permesso alle ragazze di essere più disposte a volersi specializzare in campo economico; allo stesso modo, è aumentata la percentuale di ragazze che ha deciso di continuare a seguire un corso di economia l'anno successivo all'esperimento condotto. Tra i vari risultati, Porter e Serra hanno evidenziato anche che c'è una sorta di auto-selezione tra le ragazze, che evitano cioè a priori di scegliere i percorsi economico-scientifici, che sanno essere di dominio maschile, come già sottolineato sopra.

Sempre in relazione alla questione dei *role models*, Giuliano (2020) parla di trasmissione obliqua, distinta da quella orizzontale e verticale. L'autrice spiega che questi sono i tre modi in cui valori e principi, a livello culturale, vengono trasmessi in una società. La trasmissione verticale è quella che avviene tra genitori e figli, quella orizzontale invece riguarda la trasmissione tra pari e, infine, quella obliqua fa riferimento a chi è al di fuori del contesto familiare come appunto gli insegnanti che possono contribuire a dare forma a ciò in cui un individuo crede e si identifica. Riprendendo lo studio di Carlana e Porter e Serra, qui citati, Giuliano afferma che per le ragazze adolescenti, in fase di crescita, avere dei modelli femminili di donne che lavorano, rinforza in loro la convinzione che famiglia e lavoro sono compatibili. Questo conferma che, se le bambine crescono senza avere la possibilità di rapportarsi con figure femminili in cui identificarsi, che le incoraggino ad abbattere gli stereotipi in cui invece sono confinate e i ruoli a cui sono destinate, il divario tra uomini e donne e quindi il *gender gap*, ad esempio, nel campo STEM, non sarà mai esaurito.

A proposito di questo, un limite interessante evidenziato da uno studio di Stevenson e Zlotnik (2018) è quello dei libri di testo proposti alle classi e che mancano proprio di figure femminili. I quesiti da cui partono le autrici

riguardano la rappresentazione delle donne nei libri di testo (economici) e se la descrizione che questi libri offrono del mondo, sia familiare sia per gli studenti che per le studentesse. Anche l'economia, infatti, è uno di quei campi in cui prevale la presenza degli uomini. Partendo dal presupposto che, a differenza di altri campi STEM, quello economico viene meno preso in considerazione dalle studentesse – questo è un trend che si ripete negli anni (Porter e Serra, 2019) – le autrici suggeriscono che questo può essere legato alla scarsa rappresentazione del loro sesso nei libri che utilizzano. Analizzando 8 libri di testo, il 77% delle persone menzionate erano uomini. I risultati a cui le autrici arrivano è che gli uomini sono menzionati il 68% in più rispetto alle donne, in ruoli come quello di economista, politici o CEO; mentre gli scenari più comuni in cui le donne compaiono sono personaggi fittizi, persone comuni o dello spettacolo.

Questo studio dà voce ad un problema reale e che ha delle conseguenze, come si è visto, sulle vite stesse delle donne e degli uomini. Si potrebbe intervenire sulla figura dell'insegnante, che funge appunto da *role model*, più specificatamente sul metodo di insegnamento da essi adottato, in modo che sia più facile per gli studenti e le studentesse scegliere il corso di studio, ad esempio di area STEM o economico. Questo però implica uno sforzo in più da parte dell'insegnante, che dovrà dedicare tempo extra e personale allo studio di una metodologia nuova e senza conoscerne in anticipo i risultati e l'efficacia e questo, a sua volta, potrebbe scoraggiare l'insegnante dall'intraprendere questa pratica (Algood et al. 2015).

Proprio riguardo questa proposta, nel terzo capitolo si esaminerà un progetto rivolto agli insegnanti e che mira proprio a formarli per una nuova pedagogia, nello specifico quella della differenza, e che propone un metodo che possa rendere consapevoli gli insegnanti del loro ruolo e della loro responsabilità nei confronti degli/delle alunni/e. Già uno studio di Algood et al (2015) dimostra infatti che cambiando il metodo di insegnamento e l'orientamento pedagogico

dell'insegnante, il rendimento degli/delle alunni/e migliora così come il loro interesse verso ciò che si studia. Questo può, quindi, essere un utile esempio che dimostra che la concezione di cui sopra, che le femmine siano più portate per le materie umanistiche mentre i maschi per quelle scientifici, e quindi naturalmente portati a scegliere un corso di studi rispettivamente letterario e matematico, in realtà non è vero. Ma, se opportunamente stimolati, entrambi possono essere ugualmente interessanti all'una o all'altra materia. Questo riguarda anche la questione dei libri di testo che influenzano l'apprendimento anche se, come afferma Pyne (2007), nel caso dello studio di materie economiche questo non sempre è vero data l'omogeneità dei libri di testo.

Poggio e Selmi (2019), in un saggio in cui affrontano la tematica del genere declinata nel contesto educativo, affermano l'importanza di intervenire nel settore educativo in modo da agire direttamente su più fronti: quello degli adulti e quello dei bambini. Infatti, come è stato già spiegato sopra, gli insegnanti hanno un ruolo determinante nel tramandare modelli e stereotipi di genere ad alunni e alunne, riproducendo anche diverse aspettative su bambine e bambini condizionandone, così, i comportamenti: ad esempio, spingendo i primi a intraprendere più giochi di movimento e le bambine verso giochi che riproducono l'ambiente di casa. La soluzione proposta dalle autrici è quella di smantellare questo sistema fornendo a bambini e bambine "modelli plurali di riconoscimento e pensabilità della propria identità". In questo modo, i bambini e le bambine potranno immaginare il loro futuro al di fuori degli schemi preimpostati dalla società. E questo vale non solo per l'ambito lavorativo o di studio, ma anche per le relazioni affettive. Si è già detto infatti, di come il problema della violenza maschile sulle donne sia da rintracciare nel problematico rapporto tra i sessi e nella loro diseguale relazione; questo genera "repertori differenziati che il genere mette a disposizione degli uni e delle altre per costruire le relazioni" (Poggio, Selmi 2019).

Anche a livello normativo è ribadita l'importanza dell'educazione di genere nelle scuole come mezzo di prevenzione alla violenza (Bagattini, Calzone, Pedani 2019; Poggio, Selmi 2019). Nella convenzione di Istanbul del 2011 – che il Parlamento italiano ha ratificato con la legge 77/2013 – si afferma la necessità di “includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi» (art.14 Educazione, comma 1). La violenza viene qui imputata come uno dei mezzi che perpetra la subordinazione delle donne agli uomini (Bagattini, Calzone, Pedani 2019). In Italia, l'impegno in questo contesto viene ribadito in diversi decreti legislativi come la legge 119/2012 il cui articolo 5 si propone di formare adeguatamente docenti e personale della scuola, ma anche gli studenti, “alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere”; ancora, nella legge 107/2015 – la cosiddetta 'Buona scuola' – si ribadisce l'importanza della prevenzione alla violenza tramite l'informazione e la sensibilizzazione di studenti, insegnanti e genitori; tra i provvedimenti più recenti, quelli del 2017 in cui vengono redatti il Piano nazionale per l'educazione al rispetto e la legge 71/2017 Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo (Bagattini, Calzone, Pedani 2019).

Intervenire, quindi, nei contesti educativi è essenziale perché:

“la socializzazione alle norme e ai modelli di genere rischia di configurarsi come un curriculum nascosto o una pedagogia latente che tende a riprodurre aspettative e opportunità differenziate per maschi e femmine, costituendo il primo anello di una catena di disegualianze che assume forma compiuta nel corso della vita adulta, nel mercato del lavoro, nella vita familiare o nella partecipazione politica [...] intervenire nei contesti educativi per decostruire tali repertori, per

immaginare relazioni libere dalla violenza e per offrire – soprattutto ai ragazzi – strumenti per ‘essere maschi’ senza aderire ai modelli dominanti rappresenta una strategia cruciale ed efficace di prevenzione e di trasformazione sociale” (Poggio, Selmi 2019).

2.3.1. La riflessione pedagogica sul genere: dall’uguaglianza alla differenza.

A partire dagli anni Settanta, in campo pedagogico si inizia a riflettere sul rapporto tra educazione e genere in quanto si avvertiva ormai come necessario approfondire i motivi della diversa educazione che bambini e bambine ricevevano fin da piccoli (Brambilla 2013). È in questo periodo che Elena Giannini Belotti (1976) pubblica la sua ricerca, ‘Dalla parte delle bambine’, in cui analizza il vasto sistema di credenze, stereotipi e comportamenti che vengono messi in atto dalle madri stesse nei confronti di figli, a partire dai primi vagiti dei neonati, e che variano in base al sesso del bambino. Perfino l’allattamento al seno veniva gestito in maniera diversa: se si trattava di un maschio, le mamme tendevano a lasciarlo attaccato al seno fino a che non era lui stesso a stancarsi; nel caso delle bambine invece, le madri cercavano di ridurre al minimo le poppate (Giannini Belotti 1976). Si rende quindi evidente, in quegli anni, che le discriminazioni tra uomini e donne si originano fin dall’infanzia, in maniera più o meno consapevole.

Silvia Leonelli (2013) nel definire cosa si intende oggi per Pedagogia di genere, ne delinea le tappe che, a partire dagli anni Settanta, hanno portato questa disciplina ad evolversi. Infatti, oggi la Pedagogia di genere ha un “carattere propositivo” e cioè punta a rivedere continuamente i “condizionamenti di genere” per “promuovere una riflessione in grado di anticipare le emergenze e le nuove questioni che si vanno prospettando nelle scuole, nei servizi, ecc.”

(pag. 4), in modo da correggere alla base l'immagine stereotipata di bambini e bambine. Ma non è sempre stato così.

Le riflessioni pedagogiche vengono influenzate dalle teorizzazioni dei movimenti femministi, seguendo, in particolare, un'evoluzione simile a quella dei *gender studies*: dagli studi sull'uguaglianza, passando per quelli della differenza fino a quelli attuali. Era già da diverso tempo che si rifletteva sul fatto che la società occidentale aveva reso un sesso inferiore all'altro:

“Quando E. Gianini Belotti scriveva Dalla parte delle bambine in Italia il diritto di voto per le donne aveva già vent'anni (1946); da una decina d'anni era obbligatoria l'istruzione fino al livello della scuola media anche per le ragazze (1962). Soffiava il vento del femminismo: dal punto di vista culturale, da dieci anni era tradotto Il Secondo Sesso di Simone de Beauvoir (nel 1961, era uscito nel 1949), quasi nello stesso periodo era stato pubblicato. La mistica della femminilità di Betty Friedan (1963), volumi che mostravano i meccanismi attraverso i quali la società occidentale riusciva a rendere un sesso inferiore all'altro. Dal punto di vista sociale, si andavano inaugurando i primi asili nido comunali realizzati in concorso con lo Stato (1971) a riprova che, per le donne, lavorare fuori di casa era un'esperienza diffusa e/o desiderata; dal punto di vista legislativo, dopo la legge sul divorzio del 1970, in Italia si preparava il relativo referendum e si discuteva su ciò che diventerà il nuovo Diritto di famiglia di lì a breve (1975). La contraccezione chimica era teoricamente possibile (dal 1956), ma in Italia la sua pubblicizzazione rimaneva un reato fino al 1971” (Leonelli 2013, pag. 4-5).

Va precisato però, che la periodizzazione, tra studi pedagogici e sociologici o filosofici, è sfalsata di un decennio circa (Leonelli 2013). Agli studi pedagogici sulla differenza verrà dedicato il paragrafo successivo. Rispetto alla pedagogia dell'uguaglianza, questa si fonda sull'idea della parità con l'uomo e segue, a livello storico, le teorizzazioni del femminismo di prima ondata in cui si faceva leva proprio sul rivendicare la parità tra uomini e donne sul piano politico, sociale e dei diritti (Vedi cap. 1). Sartori (2009) precisa che il motivo per cui le

donne, in quel periodo, scelsero di non dare particolare peso alla questione della “specificità biologica funzionale delle donne” fu per “uscire da un ghetto in cui erano da secoli relegate”: la priorità era quella di ottenere un posto nella società, e l’unico modo era quello di far leva sulla parità.

Il periodo degli studi sull’uguaglianza, secondo Leonelli, è da circoscrivere agli anni che vanno dai Settanta fino ai Novanta, in cui si registra un incremento della presenza femminile nelle scuole, fino ad arrivare, negli anni Ottanta, alla parità di iscritti alle scuole superiori (Ulivieri 2001): “La parola d’ordine è, dunque, uguaglianza: di accesso, di esperienze, di diritti tra bambine e bambini” (Leonelli 2013, pag. 7). Questo è un periodo che permette alle donne di accedere ad uno spettro più ampio di professioni e contrare alcune discriminazioni che impregnavano determinati contesti sociali (Leonelli 2013). A partire però proprio dagli anni Ottanta, questa “logica dell’uguaglianza” inizia a essere messa in discussione: si inizia cioè a sottolineare che, in questo modo, non si faceva altro che rafforzare l’idea patriarcale del modello maschile a cui doversi equiparare, omologandosi quindi al genere maschile (Dioguardi 2017):

“Sino all’avvento del neofemminismo ambiguità e doppiezza dei portati formativi delle esperienze e degli immaginari di genere sono questioni che ogni donna tenta in linea di massima di risolvere per proprio conto e che solo successivamente diventeranno per molte – ma non certo per tutte – oggetto di una profonda disamina. Si dovranno infatti attendere gli anni del movimento studentesco ma, soprattutto, quelli successivi della seconda ondata del femminismo per registrare in una parte della società civile importanti tracce di una trasformazione politico-culturale che, una decade più tardi, verrà in qualche misura registrata anche dal contesto scolastico, in quella che verrà definita la pedagogia della differenza” (Brambilla 2013, pag. 40)

Simonetta Ulivieri spiega che furono proprio le donne che avevano vissuto questo momento storico a costituire il corpo docenti italiano qualche anno

dopo, mettendo in pratica nuove metodologie educative che si rifanno proprio alla pedagogia della differenza. Queste insegnanti, che dal punto di vista teorico si appoggiavano sul femminismo della differenza, a proporre spazi in cui ridefinire il femminile attraverso un linguaggio che valorizzi la diversità e dando centralità alla figura dell'insegnante donna che diventa portatrice di modelli nuovi di "femminilità e di insegnamento".

Daniela Dioguardi (2017) – che fa parte di questa generazione di donne – in un saggio che intitola 'Le parole del femminismo', sottolinea di come a partire dagli anni Settanta, le femministe iniziano a volersi distaccare dal modello dell'uguaglianza perché risultava ormai troppo stretto per loro: "le emancipate vivono con malessere la scissione tra l'essere omologata agli uomini, nel pubblico, e il restare tradizionalmente donna-moglie-madre, femminile, nel privato poiché i criteri di giudizio e i valori rimangono quelli maschili" (pag. 143). Il concetto di omologazione è ripreso da Pasinati (2017) che spiega i motivi che spinsero le donne a prendere le distanze da sistema dell'uguaglianza e delle pari opportunità e in cui la differenza era vista come uno "svantaggio o una discriminazione da rimuovere", ostacoli all'accesso delle donne a determinati campi o mestieri. Ma quest'ottica di omologazione, appunto, è descritta dall'autrice come negativa perché non mette in discussione la "misura maschile dei valori". In questo modo, il processo formativo proposto a ragazzi e ragazze risulterebbe coincidere con quello maschile ma ciò provocherebbe un deficit nell'azione educativa che "non è in grado di promuovere un'effettiva crescita autonoma né per il soggetto femminile, né per quello maschile, che resta incapace di assumere coscienza della propria parzialità" (pag. 148).

Cosa fare dunque, per prendere le distanze da questi concetti? Dioguardi (2017) propone di puntare ad un "femminismo radicale" che affermi la differenza. Ma in quel contesto era complicato difendere la differenza come valore positivo. Dioguardi racconta che a metà degli anni Novanta - periodo in cui era

insegnante a Palermo - in occasione di un progetto che coinvolgeva più istituti superiori, sottopose ai suoi studenti un questionario in cui si chiedeva di spiegare cosa intendessero per differenza sessuale. Il risultato fu che ragazze, in maggioranza, risposero che riguardava la "sottomissione femminile".

Prendere le distanze dal modello dell'uguaglianza significava quindi voler creare dei propri modelli di riferimento che valorizzino le differenze, anche in ambito pedagogico. Era davvero la strada più giusta quella della parità? Se parità significa insegnare alle bambine che possono essere come i maschi, è vera parità?

2.3.2. La pedagogia della differenza.

La pedagogia della differenza nasce a partire dalla seconda metà degli anni '80 quando "gruppi sempre più numerosi di donne insegnanti hanno iniziato a improntare di senso nuovo la loro presenza nella scuola, superando il disagio di riconoscersi trasmettitori di una cultura falsamente neutra e proponendo percorsi formativi ed educativi finalizzati al riconoscimento ed alla valorizzazione del femminile quale soggetto autonomo di produzione di pensiero e di parola" (UDI Palermo). Questa, che viene definita come una pratica politica e culturale, prende le distanze dal modello proposto dalla pedagogia dell'uguaglianza che pone al centro della sua riflessione il concetto di "pari opportunità" - "che propone per le donne percorsi di apprendimento volti ad equilibrare lo svantaggio femminile attraverso la valorizzazione di quelle che sarebbero specifiche caratteristiche femminili" - e non intacca il modello educativo che si incentra sull'unicità del maschile (UDI Palermo). Infatti, rispetto alla pedagogia tradizionale, la pedagogia della differenza vuole distaccarsi dall'idea che il soggetto da educare sia "neutro" (Crivelli et al. 1993); con ciò si intende che i soggetti a cui l'educazione è rivolta sono riconosciuti

come “sessuati” e quindi “portatori di esperienze e di saperi differenti, in cui si incrociano percorsi biografici individuali e collettivi diversi” (Pasinati 2017, pag. 147).

In diversi paesi d’Europa, sulla base della tematica della differenza sessuale, sono nate cattedre universitarie dedicate al pensiero femminile, centri che portano avanti studi sulle donne e convegni. Obiettivo di queste studiosse era quello di “ovviare alla mancanza di una presenza della cultura femminile nella nostra società e di capire i motivi della sua rimozione” (Crivelli, Genini, Snozzi 1993). Queste studiosse evidenziano come il sistema formativo tradizionale fosse stato pensato per i maschi e solo successivamente ha accolto le femmine. Questo ha portato alla creazione di un “un ordine simbolico connotato al maschile” in cui le donne non riescono a identificarsi (Crivelli et al. 1993). Pasinati (2017) afferma che uno degli scopi della pedagogia della differenza è stato proprio quello di creare un ordine simbolico in cui le donne possano orientarsi, basato su “misure di giudizio fondate sull’appartenenza e la fedeltà al proprio sesso” (pag. 147). In un articolo in cui spiega il lavoro del gruppo di pedagogia della differenza di Palermo afferma che:

“la scuola per noi donne è stata per molto tempo un luogo di ‘non libertà’, un luogo in cui le donne sono state accolte ma non previste poiché, come peraltro nell’intera società, le forme ed i modi della pratica educativa non sono stati né pensati né definiti da noi. Per le insegnanti questo ha voluto dire assolvere alla funzione di ripetitrici di un pensiero e di una cultura prodotti da un solo soggetto, quello maschile, mentre rimanevano del tutto assenti dalla scuola l’esperienza e la cultura delle donne, per quanto grande fosse, paradossalmente, la presenza femminile nei luoghi dell’istruzione. Come docenti ci siamo chieste, allora, come deve crescere una donna, cosa deve sapere visto che la lingua che usiamo, i testi che adoperiamo, sono il risultato di come il soggetto maschile, falsamente presentato come neutro, ha dato senso e ha tradotto la propria esperienza del mondo” (Pasinati, pag. 17-18)

Perché si sceglie di utilizzare questo approccio, di rifarsi alla pedagogia della differenza? Crivelli (1993) propone di cercare una chiave di lettura rispetto all' "occultamento" della donna, nella filosofia occidentale e nella sua storia. L'autrice imputa a Platone e ai sofisti la responsabilità di aver ideato un pensiero che esclude la donna, già tagliata fuori dal conteso politico, sociale ed educativo. Renzo Dameri (2013) afferma che la filosofia occidentale è improntata all'individualismo che si impone anche a livello sociopolitico ed etico; l'autore evidenzia che esiste una connessione "tra un pensiero che fagocita e assimila tutto, e la sua realizzazione storica sotto forma di conquista e guerra, incapace di sopportare un'alterità che resti tale, la filosofia del soggetto cancella ogni alterità" (pag. 90). In questo, quindi, individua l'origine di un "principio di identità" in cui l'altro viene pensato come prolungamento del proprio io e questo porta "all'annullamento della differenza dell'altro" (*ibid*). Va da sé che, essendo il pensiero e la società occidentale impostati su un sistema patriarcale, il sé da cui si parte come punto di partenza da cui commisurare tutto, sia un "io maschile".

Per quanto ormai siano lontani i tempi di Platone, lo stesso non si può dire degli strascichi che queste correnti filosofiche hanno lasciato fino ad oggi e che si sono radicati nella "coscienza collettiva e difficili da rimuovere" (pag. 8). Riconoscere, quindi, che esiste un mondo maschile diverso da quello femminile, significa "progettare una pedagogia 'diversa', nuova, che tenga in considerazione in tutti i suoi aspetti anche la componente femminile" (*ibid*). Nella prospettiva della pedagogia della differenza ci si sposta dal concetto di "educare alle differenze" (intese queste come comprensive di tutte le diversità etniche, culturali, di orientamento sessuale, identità di genere ecc) a quello di "educare nella differenza" che, invece, riguarda "il nostro essere e percepirci, nella relazione pedagogica e nel rapporto con i saperi, come soggetto sessuato –

donna o uomo – e nel riconoscere altresì come tali le nostre alunne ed i nostri alunni” (Pasinati 2017, pag. 146).

Seguendo questa logica, un modo efficace per contrastare le violenze, le discriminazioni, i pregiudizi e gli stereotipi che riguardano le donne, è quello di riconoscere, da ambo le parti, che esiste una parzialità, una differenza irriducibile tra uomini e donne. Proprio a partire da questa consapevolezza si può puntare ad una scuola e ad un percorso educativo nuovo: “una scuola che vede nelle sue insegnanti-donne la consapevolezza di riconoscere la propria appartenenza al genere femminile e di valorizzarla e nei suoi insegnanti-uomini il rispetto di questa differenza” (Crivelli 1993). Questa differenza va spogliata dell’accezione negativa di cui la rivestono le politiche dell’uguaglianza e che storicamente è stata intesa come un disvalore (Piusi 1991). Essere diverse dagli uomini non vuol dire essere inferiori o manchevoli rispetto a loro. Il pensiero e la pedagogia della differenza vogliono proprio superare questi concetti per affermare che una differenza esiste ed è innegabile. Prima e fondamentale differenza: le donne possono essere madri, gli uomini no e quella della riscoperta della maternità come principio alla base dell’individualità femminile e, quindi, delle genealogie di donne, è uno dei punti cardine di questo pensiero. Secondo Monteneri (2017), infatti, il danno peggiore per le donne, che deriva dall’omologarsi al maschile, è quello della negazione “dell’autorità materna, fondamento dell’ordine simbolico femminile, l’unico su cui radicare l’identità sessuata, fortificare il senso di sé, acquistare indipendenza simbolica” (pag. 163).

Pasinati (2017) precisa che con il termine “differenza” ci si riferisce a quella “sessuale” per come è stato elaborato dal movimento delle donne:

“la differenza che caratterizza e segna gli esseri umani e che la cultura occidentale ha occultato e misconosciuto nel corso del suo sviluppo storico, relegandola a puro dato biologico. La differenza sessuale rappresenta in questo senso la

struttura differenziale primaria, a partire dalla quale tutte le differenze si regolano e si articolano” (pag. 147).

Sta proprio qui uno dei punti nodali di questo pensiero: distanziarsi dal concetto che l’uguaglianza sia rispetto agli uomini intesi come punto di riferimento, il maschile universale al quale tutto va commisurato e calibrato. Piussi (1991) sottolinea che, nei fatti, né la via dell’omologazione al maschio, “né la difesa di una ipotetica identità femminile ritagliata per differenza dall’uomo, e dunque ancora in riferimento a lui”, sono vie che possono effettivamente liberare le donne perché “di fatto non hanno prodotto effettivi spostamenti di poteri all’interno della microsocietà-scuola, né hanno determinato mutamenti rilevanti, aventi cioè un peso sociale, all’interno di un mondo, come quello dell’istruzione, che di suo non prevedeva la libertà femminile. Con il risultato di perpetuare la storica funzione femminile di supporto/integrazione al mondo ordinato dall’altro sesso, di continuare a porre il ruolo educativo materno e magistrale al servizio della conservazione delle tradizioni maschili”.

Secondo Crivelli (1993) la scuola tende a privilegiare “il protagonismo e i modelli maschili”, il risultato è che la storia e la cultura delle donne passano in secondo piano: “I contenuti proposti non fanno che raramente e timidamente accenno alla cultura femminile, al ruolo delle donne nella storia. nella letteratura, nella ricerca. Questo modo di considerare la realtà femminile è talmente spezzettato che la svalorizza. Vengono a mancare modelli autorevoli di riferimento, ai quali le alunne possono identificarsi, attingere valore per avere fiducia in loro stesse” (pag. 8).

Il gruppo di pedagogia della differenza di Palermo riporta che, in seguito al primo convegno del maggio 1988, organizzato dal gruppo di pedagogia della differenza della Facoltà di Magistero della Università degli studi di Verona, “si sono moltiplicate le esperienze, gli incontri, i seminari ed i corsi di

aggiornamento per le/gli insegnanti, tutte occasioni di diffusione di esperienze, di costruzione di sapere teorico, di esercizio di pratiche politiche” (UDI Palermo). Pasinati spiega che i gruppi di donne insegnanti che si formano in quel periodo, partono dalla volontà di “significare in modo autonomo la propria presenza di donne nella società e nella scuola, superando il disagio di essere trasmettitori di un modello culturale che non prevede la differenza sessuale e nega il valore dell’esperienza femminile”. Questi gruppi, infatti, si impegnarono ad elaborare percorsi educativi che esprimevano l’esistenza dei due sessi. A partire dal 1995 “le insegnanti che si richiamano alla pedagogia della differenza hanno iniziato a promuovere momenti di incontro e confronto di pratiche pedagogiche e saperi sulla scuola con altre/i insegnanti pure impegnate/i in una nuova concezione politica dell’educare, in un fare scuola segnato da un significato diverso rispetto a quello dominante. Da quell’incontro è nato il movimento [...], composto da donne e uomini per interrogarsi su cosa è la scuola e cambiarla a partire da ciò che di positivo è già stato costruito grazie all’esperienza di chi insegna con responsabilità e coinvolgimento e muovendo da ciò che già esiste di positivo” (UDI Palermo).

Punto fondamentale nella progettazione pedagogica della differenza è il partire da sé – a cui si è già fatto riferimento – e la relazione tra donne: “Il valore istituito dalla differenza sessuale proviene infatti essenzialmente da ciò che circola tra donne, all’interno dei loro rapporti: ma non si tratta di rapporti qualsiasi. Lo stare insieme tra donne, i rapporti amicali, di conforto e sostegno, sono importanti, ma non hanno la forza di istituire valore sociale e aprire prospettive di libertà. Ce l’hanno invece i rapporti capaci di peso sociale e di valore simbolico; che cioè legano due o più donne attraverso vincoli espressi in richieste, aspettative, attribuzioni di valore, giudizi, ecc. Ossia che entrano a costituire una vera e propria economia relazionale femminile, comportante lo scambio, il dare-avere, e non la mera gratuità, e all’interno della quale esiste

contrattazione, anche contratta-zione di poteri, di autorità, oltre che di cose da scambiare” (Piuksi 1991).

Questa relazione tra donne consente di creare un nuovo ordine simbolico autonomo delle sole donne in cui esse possono trovare il proprio modo di orientarsi nel mondo con misure per il loro “agire, pensare, giudicare”. Così è possibile distaccarsi dalla visione delle donne imposta dall’uomo e dalle sue aspettative e interpretazione di ciò che una donna deve essere. Questo permette, secondo Piuksi (1991) di dare alla differenza “un senso libero” che consiste “nel non essere vincolate a determinati contenuti, modi di essere, qualità specifiche” e che ha delle ripercussioni positive anche nella sfera educativa:

“Autentica libertà significa essere libere di ripensare l'educazione, il senso, i fini, le direzioni, l'operatività del progetto pedagogico alla luce della differenza sessuale. Significa cioè farsi soggetti dell'intero progetto pedagogico, trovando nella propria esperienza umana e in quella delle simili (ossia in ciò che ci risulta vero, e in ciò che desideriamo come migliore per noi e per il nostro sesso), i criteri per pensare, progettare e agire il nostro divenire e quello delle più giovani. Significa quindi ricentrare su di noi e sulla nostra autorità il senso da conferire all'agire educativo, sottraendoci alle misure e ai paradigmi maschili: a ciò trovando la forza in rapporti significativi con altre donne cui riconosciamo sapere, autorevolezza e capacità di rafforzare il nostro desiderio” (*ibid*).

Le fa eco Daniela Dioguardi in un saggio del 2017 in cui afferma: “Questa è la libertà che la scuola può insegnare: indicando alla lunga gli alunni un itinerario di presa di coscienza e la propria parzialità sessuata e dicendo la verità su quello che è stato e quello che è il rapporto tra i sessi, nominando quindi il conflitto, da agire, però, finalmente, in modo costruttivo, per una migliore qualità delle relazioni sociali e affettive” (pag. 145). Queste parole riassumono l’importanza di focalizzarsi sulla sfera educativa come spazio a partire dal quale ricostruire il rapporto tra i sessi nominando la differenza. L’idea di fondo

è che l'educazione sia il primo necessario passo per creare un "spazio sociale e culturale di condivisione" a partire dalla conoscenza dei diritti di tutti e tutte (Fornari, Nocenzi, Ruspini 2020). Dameri (2013) sottolinea l'importanza della relazione educativa in cui "l'altro" viene messo al centro, e questo significa "porsi il problema dell'ascolto e dell'accoglienza, perché l'altro mi precede mi pre-esiste" (pag. 94). Educare implica, infatti, una riflessione sulla differenza, sull'altro che trascende da me e che è una risorsa, che consente la crescita dell'identità del singolo e dell'umanità in generale (Damieri 2013).

Posto questo, la scoperta delle differenze, della parzialità dei due sessi e della specificità di ognuno, possono fare da base alla scoperta di una nuova relazione tra uomini e donne in cui non c'è un sesso che prevale sull'altro, non c'è un genere che deve omologarsi all'altro. Questo non preclude alle donne di avere uguali diritti e pari opportunità ma si allontana dal concetto di falsa neutralità proprio della presunta uguaglianza. Rispetto a questi concetti, di cruciale importanza è la questione del linguaggio e, più nello specifico, l'utilizzo del linguaggio sessuato.

Nel linguaggio si usa il maschile per indicare una pluralità mista, invece di usare sia il maschile che il femminile e questo avviene sia a scuola che nel quotidiano finendo per conferire al sesso femminile un ruolo secondario (Crivelli 1993). Secondo Cella (2017) operando in questo modo, usando ad esempio l'asterisco invece di esplicitare il genere grammaticale, si compie un atto di "astrazione" che vuole superare la differenza e cancellare il soggetto e "in particolare ri-cancella la presenza di noi donne dal registro simbolico che stiamo costruendo" (pag. 54):

"Occorre dunque vagliare pensieri e parole e non lasciarsi trascinare dalla foga di combattere contro gli stereotipi di genere; non si tratta infatti di una battaglia contro la discriminazione della donna per una parità dei sessi, ma del senso libero dell'essere donna e dell'essere uomo, perché altrimenti si finirebbe per vedere la

differenza sessuale come una delle tante differenze da omologare e le donne come essere umani da assimilare, includere, fondere nel sistema del codice simbolico dominante” (*ibid*).

L’uso del linguaggio sessuato è uno dei fondamenti di questa pratica pedagogia della differenza perché, come afferma Emi Monteneri (2017), implica “la consapevolezza della propria soggettività, latente in ogni donna ma che deve rivelarsi per dirsi nella sua pienezza, autonoma rispetto al maschile” (pag. 155). Il problema, infatti, è che anche nel linguaggio è presente una asimmetria tra i due generi perché il femminile si forma a partire dalla negazione del maschile che ricopre invece sia la funzione di termine specifico che di universale generico (Violi 1986):

“Non è quindi la donna ad essere inadeguata rispetto al linguaggio, ma il linguaggio carente nei confronti della donna e la carenza più irrimediabile è insita proprio nel sistema di genere che dipende, in linguistica come in politica, dai fondamenti e dalla politica sessista del patriarcato nel quale le relazioni tra i due sessi sono condizionate da gerarchie e disuguaglianze, non da una disparità differente” (Monteneri 2017, pag. 155).

Monteneri (2017) ricollega, quindi, l’origine di queste asimmetrie nella sfera del linguaggio al sistema patriarcale che si è imposto nei secoli: questo squilibrio arriva così ad attribuire al maschile, come genere dei vocaboli, una connotazione positiva legata al potere e all’appropriazione del divino da parte degli uomini. Con il femminile invece è diverso, questa va “marcato per avere significato” e questo spesso conduce ad una svalorizzazione del femminile. Ed è così che il termine ‘uomo’, ad esempio, implica sia il singolo individuo sia l’umanità tutta, rafforzando quindi l’identificazione degli uomini con l’universale.

Quindi, intervenire nel contesto educativo tramite questo modello pedagogico può consentire al maschio di scoprire la sua parzialità, e quindi di non essere

l'universale punto di riferimento di ogni cosa, che può avere e fare tutto solo perché maschio. Come si è visto nei paragrafi precedenti, risiede qua l'origine della violenza maschile sulle donne: nel fatto che, in anni di patriarcato, gli uomini hanno considerato come loro proprietà le donne, i loro corpi e le loro menti; per contro, le donne hanno sviluppato questo senso di disponibilità nei confronti dei desideri maschili (Monteneri 2017).

Con lo scopo, quindi, di smantellare questo sistema alle basi e creare un nuovo rapporto tra i sessi, si è delineata questa pratica pedagogica che parte dai concetti del partire da sé e della relazione tra donne, creando:

“una modalità attenta sia alla declinazione personale della diversa umanità di alunne ed alunni, sia alla valorizzazione delle loro risorse affettive, emozionali, esistenziali e sia alla promozione della loro presenza autentica e creativa. Per le alunne questo significa sostenerle nella ricerca, nell'affermazione di sé, nella crescita senza che identità sessuale e competenza intellettuale entrano in conflitto; per gli alunni, aiutarli a prendere le misure di – e la distanza da – un modello maschile di tipo competitivo, egemonico, fondato sull'ostentazione di una virilità stereotipata, e a superare un certo analfabetismo emotivo, anche questo stereotipicamente indotto” (Pasinati 2017, pag. 149).

Da questo, la consapevolezza che il sesso femminile, che è altro da sé, va rispettato in tutto il suo essere, sia fisico che mentale. Questa consapevolezza, che deve essere trasmessa alle/agli studenti tramite le pratiche didattiche, deve partire dall'insegnante: “Ella non può più limitarsi a trasmettere e fare cultura in modo 'neutro', acritico ma, attraverso la consapevolezza di appartenere al genere femminile, dovrebbe assumere la funzione di mediatrice. In questo modo l'insegnante, grazie alla sua riflessione e formazione personale, mette le alunne in condizione di appropriarsi di tutti quegli strumenti (linguistici, biologici, storici, filosofici) che permetteranno loro di conoscere e giudicare qualsiasi figura culturale” (Crivelli 1993, pag. 9). Questa consapevolezza di sé –

come docente e persona sessuata – consiste nella radicale messa in discussione di se stesse, delle proprie scelte e della relazione con la professione stessa e il sapere tramandato (Pasinati 2017). In caso contrario, si rischia di tramandare atteggiamenti e aspettative stereotipate nei confronti dei ragazzi e delle ragazze e, inoltre, di proporre percorsi che evidenziano solo le discriminazioni e la debolezza femminile e la “rincorsa al maschile” (Pasinati 2017).

A tal proposito, Pasinati (2017) delinea alcune direttrici che le insegnanti del gruppo di pedagogia della differenza di Palermo hanno seguito per “significare” la loro presenza a scuola “seguendo il processo formativo col simbolico femminile”:

- Utilizzare un linguaggio sessuato che espliciti l’esistenza dei due sessi e la consapevolezza di sé come uomini e donne;
- Valorizzare il sapere dell’esperienza, anche corporea, relazionandosi sempre con l’altro/a;
- Prendere le distanze dalle considerazioni precostituite del femminile e del maschile;
- Ricercare i segni dell’esperienza e storia delle donne nei loro o scritti o rappresentazioni di sé stesse e dell’essere donne, dando rilievo anche a quelle emozioni e sentimenti che non vengono considerati “femminili” come ambizione, rabbia, coraggio, desiderio di affermazione, etc.;
- Creare nuovi riferimenti simbolici che sostituiscano modelli, saperi e comportamenti su cui poggiano stereotipi, identità fisse ed etichette;
- Proporre alle/agli studenti questioni e attività didattiche “con la qualità dell’esperienza da compiere in prima persona, affinché il loro rapporto col sapere si configuri anche come scoperta, imparando a porre ai testi domande autonome e sperimentando una lettura libera e critica della conoscenza, a partire dal riconoscimento di una propria soggettività sessuata e per ritrovarsi, o ridisegnarsi, se è il caso, come ragazza/o, in

modo rispondente ad un proprio sé autentico, fuori dalle etichette”(pag. 149-150).

Queste riflessioni sul ruolo dell’insegnante e sull’importanza che ha la coscienza di sé stesse e della propria personale esperienza di donne, stanno alla base del lavoro delle insegnanti del gruppo di pedagogia della differenza di Palermo. Guidate da questi principi, realizzano progetti volti a “ricostituire ad una misura ed un ordine femminili il processo dell’educare” in modo che “il rapporto studenti-docenti e i contenuti ed i modelli di trasmissione del sapere possano costituire le condizioni concrete di un processo di trasformazione della realtà” (Pasinati 2017, pag. 153). Questo processo riguarda anche la sfera delle relazioni sentimentali e della sessualità, in modo da scrivere una nuova relazione tra uomini e donne, proponendo un metodo educativo che modifichi la base culturale che fa da presupposto e fondamento alla violenza e che renda “impensabile la violenza maschile sulle donne” (Pasinati 2017).

Afferma Marietta Cella (2017) che:

“l’antidoto alla violenza maschile contro il corpo femminile (e ogni forma di violenza, fermo restando che essa non è del tutto cancellabile) consista, da parte delle donne orientate a un cambio di civiltà, da un lato nell’educare al rispetto della differenza in sé stesse e nell’altra/altro, vale a dire spodestare il proprio io, sottrarre potere al potere, dare corpo e sostanza all’autorità femminile e, dall’altro, nel rispettare il libero consenso di ogni alterità incarnata” (pag. 56).

Capitolo 3. La Biblioteca delle Donne UDIPALERMO e il progetto 'La scuola racconta una donna'.

Rispetto a quanto detto nel capitolo precedente, dell'importanza cioè di intervenire nel settore educativo per colmare il problematico rapporto tra i sessi, fornendo un'educazione – improntata al rispetto della differenza – che renda partecipi sia i maschi che le femmine secondo modalità che: non prevedono il perpetrarsi di stereotipi di genere né trasmettendo l'idea di ruoli predefiniti; che insegni un tipo di relazione tra i sessi che sia improntata al rispetto reciproco e alla collaborazione; in cui gli/le insegnanti siano modelli positivi in cui le alunne e gli alunni possano identificarsi in maniera sana così da poter compiere scelte di studio e di vita nella piena consapevolezza; tale che si instauri un rispetto che possa rendere impensabile ogni forma di violenza da parte maschile e, da parte femminile, un forte senso di sé tale da poter individuare la violenza.

Seguendo queste premesse, in questo capitolo verrà presentata l'associazione UDIPALERMO e, nello specifico, il progetto che da sette anni promuovono a Palermo e provincia; nelle ultime edizioni sono riuscite a diffonderlo in tutta la Sicilia. Il progetto si rivolge alle/agli insegnanti di scuole di ogni ordine e grado e consiste in un corso di formazione (par. 3.3). La storia dell'UDI è stata già introdotta nel Cap.1. Pertanto, in questo capitolo, verrà trattata la storia dell'associazione che da decenni opera nel palermitano e i suoi obiettivi. A gestirla sono un gruppo di donne, il Gruppo di pedagogia della differenza, che portano avanti progetti politici, culturali e sociali guidate dai principi della pedagogia della differenza, di cui si è fornito un inquadramento teorico nel Cap.2.

La Biblioteca delle donne – di cui si dirà in seguito – è la sede di incontri e convegni, presentazioni di libri e artiste, tutti al femminile: oltre ad essere gestita completamente da donne, al centro del suo operato c'è la donna in

generale quindi i libri che raccoglie sono scritti da donne o riguarda il loro vissuto o lavoro; le protagoniste dei seminari che ospitano sono donne; etc.

Cuore della Biblioteca è il Gruppo di pedagogia della differenza che propone e sviluppa, attraverso attività di ricerca, progetti formativi rivolti alle scuole. Il fine è la promozione nelle donne di consapevolezza e libertà femminile e una critica attiva alla cultura patriarcale di cui si sottolinea la finta neutralità in quanto produzione di un unico soggetto: l'uomo.

3.1. L'UDIPALERMO: storia e obiettivi.

L'UDIPALERMO è un'associazione che ha sede a Palermo – via Lincoln, 121 – e ha lo statuto di una onlus aderente alle società del terzo settore, senza fini di lucro. Va sottolineato che UDIPALERMO e UDI Nazionale sono due associazioni diverse, la prima infatti, circa dieci anni fa, si è staccata dalla seconda perché ha deciso di improntare il suo operato sulla pedagogia della differenza. Le due associazioni sono comunque in contatto. Nasce infatti come UDI facente parte dell'UDI Nazionale. All'interno della Biblioteca delle donne, luogo in cui l'associazione ha appunto la sua base operativa, è presente l'archivio storico che compete all'UDI Nazionale e anche il Centro di consulenza legale ne costituisce un'appendice (a questi luoghi verranno dedicati dei paragrafi appositi in seguito).

L'UDI a Palermo nasce il 22 febbraio del 1945, per iniziativa di Anna Nicolosi Grasso – all'epoca dirigente del PCI – e di Lina Caffaratto Colajanni – militante nella Resistenza nelle langhe Piemontesi. Con loro anche Cornelia Reale, Enza Barillà, Eugenia Bono. In quell'anno l'associazione si diffuse rapidamente in molti capoluoghi siciliani ponendosi numerosi obiettivi nel sociale: il contesto del dopoguerra esigeva che un sostegno concreto venisse fornito alle donne

delle classi popolari, che si ritrovavano a dover fronteggiare le difficoltà della ricostruzione¹:

“Obiettivi di emancipazione ne ispirano, fin dagli inizi, la pratica, in un grande lavoro di costruzione di un soggetto politico originale, quello femminile. A partire dal dopoguerra, questo percorso politico si articola intorno alle campagne per la pace, contro le discriminazioni sui luoghi di lavoro, per l’accesso a tutte le professioni e per la parità di salario” (tratto dallo Statuto).

Fino al 1965 le donne dell’UDI si occuparono di diversi progetti: in primis lo spignoramento gratuito per i beni non preziosi, in modo da soccorrere le famiglie più bisognose che si ritrovavano ad aver venduto tutti i loro beni senza poterli riscattare. In una recente pubblicazione dell’UDI di Palermo si legge di come le associate si occupassero in prima persona di risolvere questi problemi interagendo direttamente con le persone che aiutavano: “le donne dell’UDI, intellettuali e popolarie, vanno nei quartieri più disastrati per conoscere di persona le condizioni di difficoltà in cui si vive, esprimere la propria solidarietà, stringere rapporti con le donne più sfortunate, dare parola al loro profondo disagio, spingerle a ribellarsi [...] parlano di diritti e giustizia, della necessità di organizzarsi di lottare contro tutti i soprusi per condizioni di vita migliori. Questa pratica politica è intrisa di rapporti umani, di condivisione autentica che sa misurarsi con le urgenze della quotidianità e si sforza di trovare soluzioni al problema del singolo, della singola pur in un orizzonte di universale cambiamento della società” (pag. 10).

Altri interventi nel territorio furono la campagna per l’organizzazione delle colonie estive – “garanzia di buona salute” per bambine e bambini e occasione

¹ I riferimenti bibliografici utilizzati in questo e nei seguenti paragrafi sono stati forniti dall’associazione tramite articoli, pubblicazioni, lo statuto o tratti dal sito internet. Tra questi “Biblioteca delle donne UDI Palermo, *Le donne fanno la storia. Conoscenza, memoria, identità culturale e politica delle donne*, (2015), Palermo.

di lavoro per le madri – e il sostegno ai paesi in cui si era verificato il disastroso terremoto del '68 nella valle del Belice.

“A mano a mano che le condizioni socioeconomiche lentamente miglioreranno, l'attenzione dell'UDI si sposterà verso quell'opera di educazione e sensibilizzazione della coscienza delle donne che da quel momento in poi rimarrà il suo principale obiettivo e l'azione politica sarà volta alla emancipazione attraverso la lotta alle discriminazioni e la rivendicazione dei diritti. Si apre così la fase delle battaglie per i diritti che vede la Sicilia troppo spesso giudicata arretrata in prima linea” (*ibid*, pag. 12).

Protagoniste di questa fase sono proprio Anna Nicolosi Grasso e Lina Caffaratto Colajanni che si impegnarono per contrastare l'alto indice di disoccupazione femminile in Sicilia, ottenere la parità salariale, la pensione alle casalinghe e il riconoscimento del lavoro domestico. Particolare rilievo ebbero le iniziative a tutela delle lavoratrici agricole su cui vigeva il cosiddetto 'coefficiente Serpieri'. Questo era un provvedimento che risaliva all'epoca fascista e prevedeva che le donne venissero pagate fino al 60% in meno rispetto agli uomini. Grazie all'impegno dell'UDI, che portarono questa situazione all'attenzione dei politici in una conferenza regionale delle Donne della Campagna Siciliana, le cose si mossero in direzione di una risoluzione e il provvedimento fu abrogato nel 1964 (*ibid*).

L'impegno dell'associazione nel campo dell'educazione inizia proprio in quegli anni e non verrà mai abbandonato, evolvendosi e strutturandosi dagli anni Ottanta in poi seguendo la pedagogia della differenza. Negli anni del dopoguerra si occuparono della questione delle graduatorie uniche per le insegnanti e si impegnarono contro l'evasione dell'obbligo scolastico. Le graduatorie distinte per sesso rappresentavano un limite all'occupazione femminile in quanto si privilegiava l'assunzione degli uomini. In questa occasione, e in altre battaglie come questa, le donne dell'UDI si organizzavano

in maniera compatta in una pratica che favoriva anche “il confronto e la relazione tra donne provenienti da esperienze diverse”. Questo consentiva loro di allargare la base di coinvolgimento e di raggiungere in maniera più efficace i loro obiettivi. In questo caso infatti:

“le donne dell’UDI, soprattutto le insegnanti, tra le più attive Antonietta Marino Renda, intelligentemente organizzarono le maestre in circoli e associazioni autonome, fuori quindi dalla stessa Udi, per allargare più facilmente il fronte della lotta e della partecipazione [...] dopo anni di assemblee, cortei, delegazioni, senza il supporto dei sindacati, nel 1965 viene approvata la legge presentata da Anna Nicolosi Grasso allora parlamentare della Repubblica, che istituisce una graduatoria unica” (*ibid*, pag. 46).

Come si legge più avanti, la formazione e la scuola furono obiettivi centrali nell’attività dell’UDI di Palermo. Infatti, si impegnarono nella difesa del “valore sociale della maternità” e questo seguendo due direttive, una pratica e una più simbolica. Sul piano pratico, nel corso degli anni Settanta, iniziano a mobilitarsi per l’ottenimento di leggi che garantiscano più asili nido sul territorio e fu nel ’71 che il Parlamento istituisce il Piano nazionale degli asili nido. Sul piano simbolico, l’impegno era rivolto verso un più generale cambiamento di mentalità contro gli stereotipi e i pregiudizi propri di una cultura che giudicava come “snaturate le madri che portavano i figli al nido”.

Più in generale, gli anni Settanta furono segnati da grandi cambiamenti:

“la scena politica cambia: nuove generazioni di donne prendono la parola e scendono per strada mostrando nuovi simboli, esplicitando nuove parole d’ordine. Vengono le campagne per gli asili nido, per la riforma del diritto di famiglia, per il divorzio e contro l’aborto clandestino. Anche a Palermo, l’UDI è in prima fila in tutte le iniziative delle donne per l’emancipazione, ma a contatto con il femminismo, l’associazione comincia a cambiare volto: da organizzazione “per le donne” si trasforma in organizzazione “delle donne”. Acquistano centralità i temi

del conflitto uomo/donna all'interno della famiglia e della società patriarcale”
(tratto dallo Statuto).

Come visto nei capitoli precedenti, questi sono anni in cui diventa concreta la riflessione sul ruolo della donna nella società, la relazione con l'altro sesso e i concetti di differenza/uguaglianza e parità. In linea con le teorizzazioni dell'epoca, le donne di Palermo si impegnarono per sostenere un nuovo diritto di famiglia in cui la relazione tra i coniugi fosse paritaria, i figli fuori dal matrimonio riconosciuti e le responsabilità tra uomo e donna equamente distribuite.

La politica che oggi l'associazione segue viene definita a partire dagli anni Ottanta, più nello specifico in seguito all'XI congresso dell'UDI che si tenne a Roma nel 1982, occasione che porta ad una ridefinizione dello statuto e ad una riorganizzazione generale. Con lo slogan “NOI DONNE che ci ribelliamo, trasgrediamo, usciamo dalle case, parliamo tra di noi, ci organizziamo LA NOSTRA POLITICA È LA LIBERAZIONE”, le associate riflettevano sulla struttura che l'UDI stava assumendo a livello nazionale, ormai molto articolata e sfaccettata (Nuzzo 2002). Con l'intenzione di mettere in pratica nuovi modi e forme di fare politica, si pensa ad un modo alternativo di organizzarsi che prenda le distanze dalla struttura gerarchizzata e centralizzata fondata sui modelli maschili per sceglierne una che rispecchi le esigenze femminili e la relazione tra donne. Nella relazione introduttiva del congresso si legge infatti:

“Quello che ci eravamo dette al X Congresso ci ha portato come logica conseguenza a compiere questi passi. Ma con quanta fatica, con quanta incomprensione tra noi, con quante resistenze espresse o, peggio, inesprese. Continuavamo a pensarci come una istituzione, sia pure specifica, separata, ma pur sempre istituzione fra le altre. Mentre, per sviluppare l'antagonismo, siamo dovute ritornare donne, con l'antagonismo e la conflittualità che ciascuna di noi ha dentro, al punto di farne la forma della nostra politica. Abbiamo dovuto ritrovare

la comunicazione fra donne, la coscienza dell'oppressione e quindi l'antagonismo che ne matura. Abbiamo fatto del disagio un dato politico perché l'abbiamo portato a livello di coscienza [...] La ricerca che poniamo dunque al centro del dibattito è: [...] come far corrispondere la natura del progetto politico di noi donne, alle forme con cui questo si costruisce, si manifesta, dura nel tempo. Se c'è la tensione antagonista – e noi avvertiamo che c'è – questa non può più rivestirsi delle forme di una organizzazione maschile, che di per sé non comprende anzi, nega, quell'antagonismo femminile” (Atti dell'XI Congresso dell'Unione Donne Italiane, Roma 1986, p. 12).

La via che si scelse fu quella dell'autonomia, dell'autofinanziamento e autoproposizione, della condivisione e rotazione degli incarichi in quella che loro stesse definiscono come “un'esperienza di soggettività” espressa tramite questo congresso. L'UDIPALERMO, da questa esperienza ne trae “la volontà di valorizzare la soggettività politica delle donne e il riconoscimento delle acquisizioni del neofemminismo, le cui parole e pratiche - l'autocoscienza, il partire da sé, l'affidamento, la relazione - sono state e sono esperienza essenziale” (tratto dallo Statuto). Tutt'ora, le linee seguite dall'associazione partono dai presupposti qui delineati a cui si aggiungono altri obiettivi: “di essere luogo di relazione, di progetto, di espressione di giudizio e di gesti di libertà, a partire da ciò che si è e da ciò che si desidera, senza tagliare le nostre radici materiali e simboliche, ma facendo invece della capacità e volontà di mediazione - all'interno e all'esterno, fra noi e con le altre - una cifra particolare della nostra politica” (*ivi*).

Gli anni Ottanta sono cruciali quindi per la storia dell'UDI di Palermo per diversi motivi. Oltre a ridefinirne l'assetto e il percorso futuro, infatti, sono anni in cui l'associazione inizia a rivolgere la sua attenzione al problema della violenza sessuale. Nel concreto, infatti, si adoperarono per sostenere le donne che avevano il coraggio di denunciare le violenze, raccogliendo firme per la legge di iniziativa popolare contro la violenza sessuale, aprendo dibattiti e

momenti di confronto in scuole, paesi e luoghi di lavoro. Puntano soprattutto a spostare il senso di vergogna non più su chi subisce la violenza ma su chi la compie (vedi nota 1). E da questa esperienza, dalla consapevolezza cioè che le donne avevano difficoltà a relazionarsi con il mondo della giustizia e del diritto, prettamente maschili, che nasce il Centro di consulenza legale (1982). A seguire poi la Biblioteca, fortemente voluta e organizzata da Lina Caffaratto Colajanni, e il Centro di documentazione (1987) e, infine, il Gruppo di Pedagogia della differenza (1987) che, tutt'ora, gestisce e organizza le Attività della Biblioteca.

Gli organi dell'Associazione sono: la Presidente, l'Assemblea, il Consiglio Direttivo, il Collegio dei revisori dei conti e il Collegio dei Probiviri. Il Consiglio Direttivo è composto da cinque membri e ha il compito di stabilire le linee guida delle attività dell'Associazione, nonché le linee di gestione e amministrazione, predisporre il bilancio, approvare il programma delle attività etc. Tra i suoi numerosi compiti, vi è anche quello di eleggere la Presidente e la Vicepresidente, la Segretaria, la Tesoriera o la sua segretaria (art. 8-9)

Rispetto agli obiettivi che l'associazione persegue, questi sono delineati nel suo statuto, art. 3 e qui di seguito riportati:

- Tutelare i diritti civili delle donne in difficoltà, accrescere, sviluppare e promuovere cultura e partecipazione politica;
- Assicurare l'assistenza legale, l'informazione, la formazione giuridica di tipo professionale e la tutela di donne e minori vittime della violenza maschile;
- Organizzare e gestire progetti e corsi di formazione in qualità di docenti esperte, nell'ambito della pedagogia della differenza, per la prevenzione della violenza maschile sulle donne, per la promozione di un agire educativo volto a modificare una cultura basata sulla violenza simbolica che di quella fisica è fondamento, in collaborazione - anche sulla base di apposite convenzioni - con le istituzioni pubbliche della formazione a

livello regionale e locale, comprese le scuole e indirizzati primariamente a docenti (e studenti) al fine di promuovere nei/nelle insegnanti la consapevolezza, la conoscenza e le competenze necessarie a costruire e proporre alle/agli studenti percorsi educativi modelli di comportamento fondati sul rispetto reciproco la comprensione e la valorizzazione della differenza fra i sessi.

Al fine di raggiungere tali scopi, l'associazione si propone di mettere in atto forme alternative di rapporto con le istituzioni pubbliche, le amministrazioni locali, le università e le scuole, gli enti, le altre associazioni presenti sul territorio, etc. (*ivi*). Le scelte che guidano le associate nelle loro attività hanno una valenza politica e, nello specifico, scelgono di intervenire nel contesto della scuola proprio per attuare questa pratica politica; l'intento, cioè, è quello di trasformare il reale partendo da una trasformazione personale, per modificare l'impianto costitutivo del reale dal punto di vista culturale e dei rapporti tra uomini e donne:

"La nostra non è la politica dei partiti, ma quella che permette di potere agire sulla realtà e nello specifico nei rapporti tra uomini e donne. Vogliamo evidenziare le menzogne del patriarcato. Non significa semplicemente parlare delle donne ma mettere in evidenza l'elemento di libertà: trovare nel loro agire quel qualcosa che rappresenta una frattura all'ordine culturale dato" (Schiera 2022, fonte: intervista).

Centro propulsivo di queste attività è la Biblioteca.

3.1.1. La Biblioteca delle Donne "*Lina Caffaratto Colajanni*" e Centro di documentazione "*Anna Nicolosi Grasso*"

La Biblioteca delle Donne di Palermo nasce nel 1987 e oggi ha sede in Via Lincoln, nel cuore del centro storico della città. Di biblioteche delle donne in Italia ce ne sono molte, tra le più antiche e conosciute quelle di Milano – con cui è in contatto per progetti e pubblicazioni – e Bologna. Quella di Palermo è l'unica in Sicilia e ospita l'Archivio dell'Unione Donne Italiane.

Come si legge nello statuto dell'associazione, la Biblioteca nasce “come luogo di valorizzazione e conservazione dei percorsi culturali e politici delle donne” e per “custodire e valorizzare la produzione intellettuale delle donne e per conservare, trasmettere e rendere significativa quando espresso e prodotto dall'UDI di Palermo”. Infatti, oltre a fornire i servizi tipici di una comune biblioteca (lettura in sede, prestito, fotocopie, possibilità di collegamento internet), il gruppo di pedagogia della differenza nutre l'azione politica, intesa come critica attiva al patriarcato, attraverso il suo impegno culturale che in tal modo diviene impegno politico. Le azioni sono volte a rendere visibile il pensiero, le opere, il valore delle donne.

Vengono organizzate presentazioni di libri, incontri con scrittrici, convegni; realizzazione di seminari su storia, cultura e politica delle donne; corsi di formazione per insegnanti; pubblicazione di testi che raccolgono le esperienze prodotte; mostre e rassegne (*ivi*). Dal momento della sua formazione, “l'attività della Biblioteca e del Gruppo di pedagogia della differenza si è arricchita per il desiderio di prendere parola, a partire dalla nostra esperienza e dal sapere politico costruito fra donne sui temi centrali del dibattito politico, in particolare nell'ambito della scuola. Sono state promosse iniziative di confronto ed è stata incoraggiata la cultura della relazione fra scuole con progetti comuni, in rete, per studenti di scuole diverse” (*ivi*).

La Biblioteca è divisa in ambienti tematici che raccolgono opere di autrici che hanno dato il loro contributo in svariati campi, dalla letteratura alla scienza, dalla storia alla pedagogia. Il patrimonio che custodisce, frutto anche di

numerose donazioni, è quindi così ripartito: il pensiero e le pratiche della differenza sessuale, la pedagogia della differenza, la storia delle donne e la storia di genere, la storia dei movimenti politici delle donne, le “parole delle donne, le lotte e i movimenti femministi, il lavoro e l'occupazione femminile, i diritti, la sessualità, il corpo e la cura. Sono raccolte intere annate delle storiche riviste “Noi Donne”, “Leggere Donna”, “Via Dogana”, “DWF”, “Mezzocielo”, “Il Paese delle Donne”, “Reti”, “Memoria”, “Legendaria”, “Genesis”. (fonte: sitografia)

3.1.2. L'Archivio Storico.

Nel 2009 viene dichiarato patrimonio storico dalla Soprintendenza Archivistica della Sicilia (d.lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, art. 13) e, conseguentemente, è stato sistemato e i suoi documenti classificati. L'opera di catalogazione e inventariazione si è condotta fino al 2020 e grazie a questo adesso è possibile consultarne il catalogo online. Al suo interno sono custoditi materiali che raccontano l'operato dell'UDI fin dalla sua nascita, quando ancora si chiamava Unione Donne Palermitane e che aderiva all'UDI. Raccoglie anche molti fondi, sia personali di donne che hanno partecipato alla politica della città, sia fondi e raccolte di documenti che permettono di ricostruire la vita e l'operato di diversi gruppi e associazioni femministe e femminili del territorio.

Nella sua totalità è composto da 177 buste, 500 fotografie e 100 manifesti circa.

L'archivio è così strutturato:

1. Organizzazione e amministrazione (1944 - 2015)
2. Corrispondenza e registri di protocollo (1954 - 2010)
3. Congressi e organi deliberativi (1947 - 2006)
4. Partecipazione a organismi consultivi (1961 - 1985)

5. Attività politico-sociale (1947 - 1998)
6. Anna Nicolosi Grasso (1935 - 1996)
7. Circolo Maestre elementari (1963 - 1969)
8. Centro di consulenza legale e studi giuridici (1979 - 2000)
9. Biblioteca delle Donne e Centro di documentazione "Anna Nicolosi Grasso" (1985 - 2016)
10. Bollettini e pubblicazioni periodiche (1951 - 2005)
11. Raccolta di leggi, disegni e proposte di legge (1955 - 1989)
12. Atti prodotti da enti, gruppi, associazioni e partiti diversi (1953 - 2004)
13. Rassegna stampa (1945 - 2001)

I fondi che raccoglie, 12 in tutto, sono stati acquisiti con lo scopo di “valorizzare e conservare le memorie e le tracce documentarie dei percorsi culturali e politici delle donne siciliane. La documentazione acquisita, infatti, non solo riguarda le testimonianze direttamente legate alla storia dell’Associazione, ma documenta diverse esperienze politiche, femminili e femministe, che hanno attraversato l’intero territorio palermitano e siciliano in età contemporanea” (fonte: vedi sitografia). Di seguito, l’elenco sintetizzato dei fondi conservati in archivio (*ivi*):

1. Fondo “Simona Mafai” (estremi cronologici: 1953-2015; consistenza: 4 buste; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
2. Fondo “Letizia Novella Colajanni” (estremi cronologici: 1920-1990, con documenti dal XVI secolo e fino ai primi anni Duemila; consistenza: 11 scatole; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)

3. Fondo "Angela detta Lina Caffaratto Colajanni" (estremi cronologici: 1953-2011; consistenza: 1 scatola; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
4. Fondo "Lucia Mezzasalma" (estremi cronologici: 1953 – 1979, con documenti dal 1917; consistenza: 1 busta; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
5. Fondo "Beatrice detta Bice Mortillaro Salatiello"
(estremi cronologici: 1971-1995; consistenza: 6 buste; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
6. Fondo "Marina Marconi" (estremi cronologici: 1909-2016; consistenza: 15 buste e 2 fascicoli; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
7. Fondo "Letizia Ferrugia - "Donne del digiuno" (estremi cronologici: 1992; consistenza: 1 scatola; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
8. Fondo "Cettina D'Onofrio – Donne del digiuno" (estremi cronologici: 1992; consistenza: 1 busta; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
9. Fondo "Daniela Dioguardi" (estremi cronologici: 1978-2007; consistenza: 8 buste; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
10. Fondo "Lady Oscar - Arcilesbica Palermo" (estremi cronologici: 1981-2007; consistenza: 7 scatole, 5 faldoni, 2 cartelle; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)
11. Fondo "Lina Noto" (estremi cronologici: 1966-2005; consistenza: 1 busta; stato di ordinamento: non ordinato e non inventariato)

12. Raccolta femminismo (estremi cronologici: 1967-1990; consistenza: 3 buste; stato di ordinamento: in corso di inventariazione).

3.1.3. Il Centro di Consulenza Legale e Studi Giuridici – UDIPALERMO.

Il Centro nasce nel 1982 con lo scopo di dare un aiuto concreto alle donne vittime di violenze e abusi, domestici o sul posto di lavoro, e di provvedere a fornire anche informazioni e approfondimenti di questioni giuridiche o di diritto. Persegue anche obiettivi di carattere culturale tramite l'organizzazione di seminari, convegni e dibattiti.

È gestito da sei avvocate in tutto, due penaliste: Maddalena Giardina ed Elvira Rotigliano, quattro civiliste: Gianfranca Manunta, Vincenza Palermo, Claudia Pedrotti e Maria Antonietta Sgadari che svolgono la loro attività a Palermo. La consulenza che il Centro offre è gratuita e al termine di essa, nel caso in cui le donne devono iniziare un'attività giudiziaria ma non possono sostenere le spese, vengono avviate al Gratuito patrocinio, sia civile che penale.

A partire dagli anni Novanta, il Centro collabora con un altro centro di accoglienza attivo sul territorio, 'Le Onde – Centro di accoglienza, e Casa delle Moire O.N.L.U.S', attraverso il quale mantiene contatti con le strutture sociosanitarie, i consultori gli assistenti sociali e le Asl dei quartieri di tutta la città (tratto da Statuto). Il Centro le Onde condivide con l'UDI gli stessi obiettivi improntati alla pedagogia della differenza. Infatti, come riportato nel sito della Onlus: "Le Onde ha fondato le proprie attività sulla passione di costruire un luogo "altro" per le donne che subiscono maltrattamenti e/o violenze, che partisse e contenesse il desiderio di affermazione di libertà femminile rendendolo "visibile" e percorribile per le donne. Si riferisce alle pratiche ed al pensiero costruite a partire dal concetto di differenza sessuale, al lavoro svolto

dalle filosofe, dalle psicoanaliste e dalle ricercatrici che producono pratiche discorsive e studi a partire dal concetto di differenza sessuale” (vedi sitografia). Rispetto ai risultati prodotti dal Centro di Consulenza dell’UDI, si riporta uno stralcio di articolo tratto dal sito dell’associazione:

“In questi anni sono stati trattati migliaia di casi riguardanti il diritto di famiglia, separazioni, divorzi, affidamento e adozione di minori, nonché tematiche quali l’abuso sessuale, i maltrattamenti in famiglia, la pedofilia, reati connessi a problemi di tossicodipendenza La richiesta è arrivata ed arriva da ogni classe sociale (lavoratrici, professioniste e dipendenti, casalinghe e disoccupate) anche se, in prevalenza, si tratta di donne appartenenti ai ceti meno abbienti. Le donne chiedono di essere tutelate o semplicemente informate circa i loro diritti; provengono dalla città, dalla provincia, ma spesso sono anche straniere sposate in Italia o extracomunitarie. La fascia di età va dai venti ai settanta anni” (vedi sitografia).

Inoltre, il Centro si relaziona con le amministrazioni pubbliche, comunali, provinciali, regionali, nazionali ed europee ed è da esse considerato un punto di riferimento per le questioni giuridiche e sociali che riguardano le donne (tratto da Statuto).

3.2. Progetti e attività.

Come già accennato sopra, la Biblioteca è il luogo designato ad ospitare eventi e seminari, incontri in cui le donne dell’UDIPALERMO si relazionano con il pubblico ed è anche il posto in cui il Gruppo di pedagogia della differenza fa base. Il Gruppo è composto da dieci insegnanti: Mariella Pasinati, Daniela Dioguardi, Anna Marrone, Bice Grillo, Agata Schiera, Mariaconcetta Sala, Emi Monteneri, Elena Diliberto, Gemma Infurnari e Ida La Porta. Il percorso di questo gruppo di insegnanti si è costruito nel tempo, in maniera graduale ma partendo dai concetti base del pensiero della differenza sessuale. Infatti, negli

anni, il Gruppo ha avviato diversi progetti educativi rivolti alle scuole, alunne/i e docenti, improntati sul rispetto delle differenze, la lotta contro la violenza maschile sulle donne e l'importanza della relazione tra donne.

Il Gruppo di pedagogia della differenza nasce nel 1986 sulla spinta delle filosofe del pensiero della differenza sessuale, seguendo il Gruppo che viene fondato a Verona dalle docenti di pedagogia, tra le quali vi era la già citata Piusi. Partendo dai presupposti teorici del pensiero della differenza (relazione tra donne, parzialità, affidamento, responsabilità magistrale, falsa neutralità etc.) nasce la necessità di rendere questi concetti pratica politica e di vita tramite l'approccio pedagogico: la scuola viene designata come luogo fondamentale per rendere questo possibile. Emi Monteneri (2022, fonte: intervista) afferma che la filosofia della differenza ha messo in moto la consapevolezza critica del patriarcato e grazie a questo che sono nati i Gruppi di riflessione, con l'intenzione di stabilire un rapporto nuovo e dinamico con gli uomini che però hanno assunto anche loro questo sguardo critico sul patriarcato. Alla fine degli anni Ottanta, il Gruppo di Palermo, partendo proprio dal bisogno di "creare un nuovo rapporto valorizzante e significativo tra docente-donna e discente-donna", ha organizzato dei seminari sulla pedagogia della differenza, "proprio per conoscere e far conoscere questo essere presenti sessualmente nella scuola" (Calabrese 1991).

Tra il 1995 e il 1997 le donne del Gruppo hanno organizzato dei corsi di aggiornamento rivolti agli/alle insegnanti delle scuole di Palermo e provincia, in collaborazione anche con la Facoltà di Lettere di Palermo. I testi delle relazioni di questo lavoro sono raccolti in una delle pubblicazioni della Biblioteca: *'Riletture. Pensieri, concetti, parole di donne sulle donne'*. Guidate dalla scelta di "costruire uno spazio di lavoro politico tendente a favorire e valorizzare soggettività e femminili a scuola" (Pasinati 1998), hanno sviluppato questi corsi che prevedevano seminari, letture e conferenze. Lo scopo era quello

di dare spazio alla cultura delle donne a scuole, liberandola dalla marginalità a cui tutt'ora è condannata, e "attivare relazioni fra donne per un percorso di riflessione sulla differenza sessuale e sulla funzione educativa, lavorando sulla pratica politica oltre che all'elaborazione teorica e didattica" (*ibid*).

Di seguito, una breve panoramica di alcuni dei progetti più recenti, scelti sulla base della coerenza con ciò di cui si tratta in questo lavoro. Si tratta di corsi di formazione pensati per i/le docenti e interamente organizzati e gestiti dal Gruppo di pedagogia della differenza dell'UDIPALERMO. I progetti appena introdotti, e quelli dei paragrafi successivi, sono infatti propedeutici a quelli del paragrafo 3.3. sul caso studio.

3.2.1. La scuola fa la differenza

Il sottotitolo del progetto recita: "la formazione alla soggettività libera e consapevole", ed è stato rivolto ad un numero limitato di scuole materne ed elementari e di docenti (24/28) nell'anno 2014/2015. Già qui è possibile rintracciare due delle direttive che il Gruppo segue: la centralità della soggettività femminile come diversa da quella maschile, e l'obiettivo di renderla libera e consapevole secondo i principi della differenza affermando, cioè, l'intento di prendere le distanze dal paradigma neutro:

"Questo progetto nasce dalla volontà di contrastare la violenza maschile contro le donne e ogni forma di omofobia e dalla convinzione che la scuola possa avere in questo un ruolo centrale. Non sono, infatti, problemi di ordine pubblico da affrontare con misure repressive, ma fenomeni complessi, conseguenza della cultura patriarcale che ha imposto un ordine gerarchico, fondato sulla supremazia del soggetto maschile e sulla rigida norma dell'eterosessualità [...] all'interno dell'istituzione scolastica continua a trasmettersi, come se fosse neutro e universale, un patrimonio culturale maschile all'interno del quale permangono pregiudizi e stereotipi sessisti che condizionano fin dall'infanzia la crescita e la

formazione delle giovani generazioni” (fonte: [La scuola fa la differenza - progetto realizzato col comune di palermo.pdf](#)).

Lo scopo qui perseguito è quello di improntare una pratica pedagogica che, svincolandosi dall’universalismo maschile, “si ponga l’obiettivo di una effettiva crescita autonoma del soggetto, fuori dai modelli prescrittivi già pensati”. Questo lavoro parte dall’insegnante che mette in discussione sé stesso e il proprio ruolo e, allo stesso tempo, “assumere consapevolezza di questi processi e della possibilità-necessità di una pratica pedagogico/didattica finalizzata a formare soggetti consapevoli di sé, della propria parzialità, capaci di confrontarsi con l’altro/a nel rispetto della differenza. Lavoro essenziale per costruire una nuova civiltà delle relazioni fuori dalle logiche di dominio e di potere” (*ivi*). Formare i docenti diventa quindi obiettivo primario di questo progetto “al fine di promuovere consapevolezza di genere, al di fuori di qualsiasi stereotipo nelle/i docenti della scuola materna ed elementare e quindi nelle/i bambine/i” (*ivi*).

I presupposti teorici del progetto possono essere così riassunti:

- Far acquisire ai/alle corsiste una nuova consapevolezza di se e del proprio insegnamento, ridefinendo quindi la propria esperienza scolastica;
- Usare un approccio interdisciplinare a partire dalle nuove arie di studio definite dagli studi sulle donne;
- Far sì che i contenuti acquisiti diventino stabili nella didattica ordinaria, traducendo le nuove pratiche di relazione tra alunni/e in nuovi comportamenti educativi;

Il corso è stato sviluppato in collaborazione con il centro Le Onde e il Coordinamento anti violenza. Ha previsto una durata di 24 ore in 6 incontri articolandosi in quattro fasi (*ivi*):

1. “Leggere la violenza fuori dagli stereotipi del linguaggio corrente” è pensata per fare acquisire alle/i corsiste/i competenze e strumenti per comprendere la complessità del fenomeno della violenza, saperne riconoscere i segni e sapere intervenire in modo appropriato;
2. “Dire la verità su di sé” è pensata per fare acquisire alle/i corsiste/i consapevolezza della propria soggettività sessuata, a partire da una riflessione sulla propria esperienza nella relazione con l’altra/o, anche in campo pedagogico;
3. “Responsabilità magistrale” punta alla costruzione di una conoscenza del rapporto fra il pensiero della differenza sessuale, le scienze pedagogiche e le elaborazioni teorico-pratiche della pedagogia della differenza, da fare interagire con la propria esperienza, al fine di valorizzare quanto di positivo già c’è e per pensare altri modi di esercitare con ragazze e ragazzi la propria responsabilità magistrale;
4. le attività seminariali di laboratorio “La differenza a scuola” costituiranno il momento di reale approfondimento di pratiche di relazione didattica, pedagogica e culturale. L’interazione con la propria esperienza risulterà essenziale al fine di ridefinire il proprio rapporto con il sapere e, nella relazione con l’altra/o puntare alla traduzione di quanto affrontato in nuovi percorsi didattici da sperimentare nelle classi. Durante le attività laboratoriali saranno costruiti/sperimentati metodi, relazioni e nuovi saperi e si potranno promuovere effettive azioni da sperimentare e verificare nelle classi e nella relazione con alunne ed alunni perché il processo di valorizzazione della differenza e delle differenze nella scuola non si traduca soltanto nella trasmissione di nuovi contenuti o nella adesione/omologazione a modelli culturali maschili.

Gli obiettivi del corso sono (*ivi*):

- a. Essere capaci di leggere, analizzare, comprendere nella sua complessità il fenomeno della violenza contro le donne e contro tutti i soggetti differenti in base al genere e all'orientamento sessuale.
- b. Assumere consapevolezza di responsabilità magistrale
- c. Essere capaci di costruire strumenti di rilevazione della consapevolezza di genere e del loro rapporto con i saperi da sottoporre alle/gli studenti
- d. Essere capaci di cogliere la non neutralità della cultura data e di decodificarne le immagini per mostrarlo nella relazione pedagogica
- e. Essere capaci di cogliere la natura sessuata (al maschile) del linguaggio per mostrarlo nella relazione pedagogica
- f. Essere capaci di utilizzare un linguaggio che esprime soggettività sessuata consapevole
- g. Essere capaci di cogliere come la cultura data – letteraria, figurativa, scientifica – hanno presentato/presentano la differenza sessuale e le altre differenze per mostrarlo nella relazione pedagogica
- h. Essere capaci di cogliere le rappresentazioni autonome del femminile nella cultura delle donne per mostrarlo nella relazione pedagogica
- i. Promuovere l'educazione alla "parzialità"
- j. Acquisire la capacità di progettare ed elaborare strumenti didattici specifici per orientare alla consapevolezza di genere nel senso di: - promuovere nelle/gli alunne/i la capacità di indagare se stesse/i e le proprie attitudini e prendere coscienza della propria soggettività sessuata - promuovere nelle/gli alunne/i la capacità di pensarsi come soggetto riconoscendo "immagini maschili" e "immagini femminili" nelle quali non sempre ci si identifica;
- k. Acquisire la capacità di progettare nuovi percorsi disciplinari

1. Acquisire la capacità di progettare nuovi percorsi interdisciplinari.

3.2.2. Percorsi di libertà².

Il progetto si è svolto tra il 2013 e il 2016, conclusosi con un seminario residenziale presso il comune di Cinisi, in provincia di Palermo. Si è trattato di un percorso di formazione indirizzato a docenti di tutti gli ordini di scuola e aree disciplinari diverse e ha coinvolto scuole di Palermo e provincia ma anche della provincia di Catania. Le/i docenti che hanno partecipato a questo percorso di formazione improntato alla pedagogia della differenza hanno poi realizzato delle attività con le proprie classi e messo in comune le esperienze fatte. Questo progetto può intendersi come propedeutico a quello di cui si tratterà nel paragrafo seguente.

Le modalità di svolgimento della pratica formativa prevedevano degli incontri in cui si progettavano laboratori e attività da somministrare poi alle classi, relazioni di esperti, momenti di scambio e riflessioni tra docenti. Le/I partecipanti al corso, riunite/i in piccoli gruppi guidati dalle esperte dell'UDIPALERMO, hanno messo in comune le esperienze fatte, idee e proposte e delineato insieme i percorsi e gli ambiti in cui agire; successivamente hanno definito obiettivi, metodologia, contenuti, materiali; infine, si sono confrontati sui risultati, sulle attività da proporre in classe e definito anche un piano futuro di applicazione di quanto appreso al corso.

Nella pratica, le/i docenti hanno scelto – per la scuola primaria e, a discrezione dell'insegnante, anche nella secondaria di primo grado – di non affrontare direttamente la tematica della violenza sulle donne o degli abusi fisici o psicologici, ma di partire dalla riscrittura delle fiabe, il rapporto tra madre e

² Biblioteca delle donne UDIPALERMO. Fonte: Insegnare la libertà a scuola, 2017, vedi bibliografia.

figlia, gli stereotipi legati al genere, il rapporto tra uomini e donne, la libertà femminile e la cultura delle donne.

Tra gli obiettivi del corso vi era quello di instillare consapevolezza alle/agli insegnanti, declinata sotto vari aspetti: della parzialità dei due sessi; dell'importanza della propria esperienza; della scoperta del se sessuato e quindi diverso dall'altro sesso; della necessità di affrontare in modo critico il tema della violenza maschile sulle donne; dell'importanza di usare il linguaggio sessuato; di trasmettere anche alle/agli studenti consapevolezza di ciò e della sicurezza in una relazione affettiva; degli stereotipi e della necessità di smantellarli; della falsa neutralità della cultura occidentale; che l'occultamento del femminile e la subordinazione delle donne sono causa di violenza simbolica sulle menti delle donne; di dover costruire percorsi formativi che rendano chiare queste dinamiche e insegnino il rispetto reciproco e il valore della differenza.

Il progetto ha previsto che le/gli insegnanti coinvolti inserissero le attività anche all'interno della progettazione ordinaria degli insegnamenti, coinvolgendo altri insegnanti nelle scuole. Infatti, come scopo ultimo vi è quello di diffondere la consapevolezza di cui si è detto sopra e rendere permanente gli insegnamenti che ne scaturiscono, in modo che, nel futuro, i ragazzi siano resi al loro volta consapevoli della propria soggettività, diversità, inviolabilità dei propri corpi e menti, e del rispetto che esige la relazione con l'altro.

Il risultato di questa azione educativa sono stati produzioni di diversa natura ad opera delle/degli studenti: video, spettacoli, opere pittoriche, campagne pubblicitarie, etc. Questo a partire da tre punti:

1. Uso sessuato della lingua;
2. Il partire dall'esperienza di ognuno;
3. Metodologia laboratoriale.

In conclusione, queste azioni didattiche sono state caratterizzate da “trasversalità, interdisciplinarietà e trasferibilità”:

“L'azione formativa, in sintesi, è stata caratterizzata da: verticalità tra tutti gli ordini della scuola, coerenza e innovazione per l'accrescimento di conoscenze, competenze e capacità delle singole docenti; per il cambiamento nei loro atteggiamenti e comportamenti, per la capacità di incidere sui rispettivi contesti scolastici” (pag. 225).

3.3. Caso studio: il progetto “La scuola ‘racconta’ una donna”³.

Il progetto è interamente pensato, organizzato e sviluppato dal Gruppo di pedagogia della differenza dell'UDIPALERMO. Quella del 2021/22 è la settima edizione – di seguito verranno illustrati i dettagli – che, per motivi legati all'emergenza pandemica di Covid-19, si è tenuto online. Questo però non ha fermato le donne dell'UDIPALERMO dal portare avanti la loro battaglia contro la violenza maschile sulle donne e il loro impegno politico e culturale.

Molti aspetti di questo progetto sono condivisi con quelli del progetto del par. 3.2.2. che, come già accennato risulta, insieme agli altri prima di essa, come propedeutico a questo. Gli obiettivi infatti sono gli stessi: la consapevolezza della parzialità; la relazione tra donne; il rispetto della differenza; il rispetto dell'altro/a nella relazione affettiva; l'uso del linguaggio sessuato; la lotta contro gli stereotipi che soffocano il libero sviluppo della soggettività di ognuno; l'importanza di affrontare in maniera critica il problema della violenza maschile sulle donne e la consapevolezza delle origini storiche del problema (vedi Cap.

³ Quanto riportato in questo e nei paragrafi successivi, è frutto di un dialogo diretto con le socie dell'associazione che fanno parte anche del Gruppo di pedagogia: Mariella Pasinati, Daniela Dioguardi, Agata Schiera ed Emi Monteneri. Sono state loro a mettere a disposizione i materiali, documenti e le loro stesse conoscenze ed esperienze.

2). A spiegare perché si sceglie di agire proprio nella scuola è Maria Luisa Altomonte (2017), nella premessa della pubblicazione 'Insegnare la libertà a scuola', frutto a sua volta del progetto 'Percorsi di libertà':

“è importante che nella scuola i metodi e i modelli proposti tengano sempre più conto dell'esistenza dei due generi, abbandonano la falsa neutralità di una cultura che è costruita sull'esclusione delle donne e sulla svalorizzazione del femminile, su un immaginario al quale le donne reali corrispondono sempre meno. Tutto questo dovrà tradursi in azioni didattiche e pedagogiche quotidiane e permanenti, capaci di ridefinire dall'interno l'intera didattica e pratica pedagogica” (pag. 15).

Alla luce di quanto detto finora in questa tesi, questo progetto ha un'importanza cruciale nello smantellare dinamiche che vanno avanti da secoli e che, se non si agisce, resteranno invariate ancora per molto tempo. Il fatto di partire dal contesto educativo risulta fondamentale, perché, dopo la famiglia, la scuola è il primo luogo in cui le/i bambini imparano a socializzare e a rapportarsi con l'altra/o, a “fare società” (Pasinati 2017). La scuola “può e deve fare molto” (Altomonte 2017): ha il compito di fornire alle/agli studenti i mezzi per imparare a conoscere *in primis* se stessi e poi l'altra/o, e, allo stesso tempo, per insegnare che questo rapporto deve essere sano, sicuro, alla pari e lontano dai meccanismi di prevaricazione di un sesso su un altro che il patriarcato ha contribuito a tramandare. Afferma Altomonte (2017), in 'Percorsi di libertà': “affidiamo alla scuola, alle docenti e ai docenti, il compito di scardinare sovrastrutture culturali che, nate in epoche e in condizionamenti apparentemente lontane fra loro, uniscono ancora oggi gran parte del mondo contemporaneo nel proporre una visione della donna univoca, sottomessa, oggetto residuale” (pag. 14-15). Le/gli insegnanti, risultano essere i primi portatori di questa “responsabilità magistrale”, laddove la famiglia non è sempre in grado di fornire i mezzi giusti.

Allo stesso tempo, questo e altri progetti simili, hanno l'obiettivo di rendere permanente gli insegnamenti trasmessi in modo che il futuro possa essere un luogo più accogliente e sicuro per le/i bambini di oggi. La responsabilità dell'insegnante va quindi delegata poi alle e agli studenti stessi, che sono chiamati a vivere nel mondo nel rispetto della differenza e imparando a costruire relazioni sicure e rispettose della soggettività di ognuno. Come scrive Mariella Pasinati (2017) infatti, le proposte educative che il suo Gruppo elabora, sono proprio finalizzate a "rendere impensabile la violenza maschile sulle donne".

3.3.1. Articolazione e finalità del progetto.

Il progetto è composto da sette edizioni in tutto, l'ultima si è da poco conclusa (aprile 2022). Le prime edizioni del progetto sono state lanciate ad un livello locale, quindi per la sola città di Palermo e per i comuni vicini. Si sono svolte a livello locale, quindi per la sola città di Palermo e per i comuni vicini. Già a partire dal 2017 e i corsi si sono svolti su scala regionale. Negli ultimi due anni, a causa dell'emergenza pandemica, gli incontri formativi si sono tenuti on line. I diversi corsi hanno ricevuto il patrocinio del comune di Palermo e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia che si è occupato anche di fornire gli attestati di partecipazione.

La formazione è proposta a tutte le scuole, di ogni ordine e grado, indirizzato ai/alle docenti. L'impegno che si chiede ai/alle corsiste è quello di provare a realizzare percorsi formativi e di ricerca con le classi. Il corso è gratuito e l'iscrizione avviene tramite il loro sito internet.

Nel concreto si costituisce come un corso di formazione per docenti, che prevede dei momenti di confronto e scambio tra gruppi di partecipanti, di incontri con personalità di rilievo o autori/autrici e pedagogisti/e. Una parte

della formazione è dedicata ad attività laboratoriali nel corso delle quali si definiscono le attività da proporre. A conclusione, è previsto un momento di comunicazione dei progetti realizzati dalle classi nelle varie forme da loro pensate, sotto forma di mostra (questo nel periodo pre-pandemico, nelle ultime due edizioni non è infatti stato possibile organizzare gli incontri conclusivi). Gli incontri di formazione vengono organizzati e sostenuti in tutte le fasi dalle insegnanti del gruppo di pedagogia.

Le caratteristiche generali del progetto sono le seguenti:

- È un progetto di educazione permanente e con ciò si intende che l'obiettivo è quello di "rendere visibile, nella scuola e nella società, la presenza viva delle donne, della loro soggettività e della loro cultura promuovendone la ricerca, la valorizzazione e la trasmissione dei saperi attraverso la ri-scoperta di figure femminili autorevoli".
- La centralità della scuola come luogo che forma le conoscenze e le coscienze delle nuove generazioni, i comportamenti e il senso di sé.
- La centralità dell'esperienza, del pensiero e della storia delle donne: in un contesto sociale ed educativo segnato dalla narrazione maschile e patriarcale, nel processo formativo esiste ancora un dislivello tra ragazzi e ragazza in quanto "a i ragazzi trovano percorsi commisurati all'esperienza maschile e processi di valorizzazione del proprio sesso, mentre per le ragazze l'esperienza dell'essere donna, quando non è cancellata o svaloriata, è presentata nelle forme e nei modi voluti dall'altro".
- Valorizzare il femminile tramite la "riscoperta di figure di donne del passato - e del presente - consentirà a bambine e ragazze di conoscere la parola, il pensiero, la vita di donne autorevoli e permetterà a bambini e ragazzi di acquisire consapevolezza della propria parzialità, di

confrontarsi con un'altra misura umana, quella femminile". Questa come premessa di un nuovo percorso formativo.

- Raccontare una donna significa conoscerla ma anche "sottrarla all'oblio, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione, renderla significativa per tutti, uomini e donne".

Scopo ultimo è quello di fornire ai/alle partecipanti la consapevolezza della parzialità, della soggettività femminile, della centralità della differenza; concetti che, se fatti propri dagli insegnanti, possono essere poi trasmessi ad alunni/e nella speranza di un'ulteriore interiorizzazione da parte di questi ultimi/e. La finalità, quindi, è che questi intenti possano diventare pratica pedagogica:

- attraverso l'uso del linguaggio sessuato, elemento cardine che, smontando la falsa neutralità della cultura patriarcale, ne evidenzia la parzialità.
- creando una relazione costruttiva tra docente - alunne e alunni, che abbia soprattutto a cuore la crescita personale delle giovani non omologata al maschile

In questo modo, sarà possibile per le ragazze raggiungere un forte senso di sé e dell'essere donna, tale da permettere loro di individuare fin da subito ogni forma di violenza (verbale, nel trattamento che ricevono, ecc. quindi non propriamente ed esclusivamente fisica) ed evitare che si arrivi a quella di tipo fisico, la più estrema conseguenza. Per i ragazzi, invece, l'intento è quello di renderli consapevoli della loro parzialità, di non essere l'unico punto di riferimento universale, ma che la loro crescita non può essere disgiunta da quella delle compagne/donne e che il rispetto per se stessi passa anche dal riconoscimento del valore dell'altro sesso.

3.3.2. Il progetto negli anni.

Le modalità organizzative e la scelta dei contenuti si sono ampliate nel tempo. Per la prima edizione, infatti, il progetto prevedeva:

- Un seminario di apertura presenziato da una figura autorevole del femminismo italiano;
- Una pratica di formazione rivolta agli insegnanti e tenuta da esperti di pedagogia della differenza;
- Un'azione didattica rivolta alle/agli studenti di scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado delle classi degli insegnanti che hanno partecipato al corso;
- Una mostra a chiusura del progetto con le produzioni delle/degli alunni di varia natura.

La pratica formativa era organizzata in seminari presieduti da esperti che riguardavano tre aree tematiche: responsabilità magistrale (il pensiero della differenza sessuale e la pedagogia), lingua (linguaggio e soggettività) e donne e cultura (esempi dalle letterature, le arti visive, la filosofia, le scienze). Il percorso formativo aveva durata di 18 ore.

La seconda edizione prevedeva sei incontri di tre ore ciascuno in orario pomeridiano, divisi tra discussioni e due laboratori finali in cui si definivano le attività da proporre alle classi. Nelle premesse si specifica che il corso "mira a fare della scuola un luogo in cui le giovani generazioni possano cominciare a sperimentare una nuova cultura di convivenza civile fra uomini e donne ed indica come strumento privilegiato per questa nuova "educazione" la conoscenza della cultura e della storia delle donne, condizione necessaria perché possa effettivamente darsi un nuovo corso educativo capace di proporre esperienze nelle quali l'essere donna sia espressione di grandezza culturale ed umana. Attraverso la ri-scoperta di figure femminili autorevoli le bambine e le ragazze potranno conoscerne la parola, il pensiero, la vita, i bambini ed i ragazzi potranno confrontarsi con un'altra misura umana, quella femminile

perché raccontare una donna significa diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione, renderla significativa per tutti, uomini e donne”.

Anche per la terza edizione, oltre a quanto già detto, si ribadisce l'importanza della “riscoperta di figure femminili autorevoli”. Il programma si articolava in formazione per le/gli insegnanti, azione didattica rivolta alle/agli alunni e seminario conclusivo con esposizione delle produzioni degli studenti, come nel caso della prima edizione. Anche in questo caso si svolgeva tramite esposizioni, seminari, incontri e infine laboratori. Prevedeva un incontro a settimana della durata di 3 ore nell'orario pomeridiano. Il programma si apriva nell'anno scolastico 2015/16 e si è concluso nell'anno 2017/18, per una durata complessiva di questa edizione di 3 anni.

La quarta edizione, per l'anno scolastico 2018/19, e la quinta, per l'anno 2019/20, avevano la stessa impostazione delle precedenti. La durata era di 15 ore più 10 ore di progettazione didattica con le/gli insegnanti che partecipavano con i lavori conclusivi svolti in classe. Si specificava che la formazione docenti avrebbe avuto assetto seminariale, con una relazione introduttiva seguita da lavori di gruppo.

La sesta edizione (2020/21) introduce il tema della cittadinanza: “la donna più che raccontata sarà il soggetto da cui partire per leggere, attraverso il pensiero, le parole, l'esperienza femminile la questione della cittadinanza, un tema centrale se pensiamo alla nuova disciplina trasversale, l'Educazione civica, introdotta da quest'anno nel primo e nel secondo ciclo”. In un'ottica di ampliamento, l'innovazione di questa edizione punta sia sul rinnovamento dei temi affrontati che sulla metodologia adottata. Schiera e Monteneri, rispetto a questo, scrivono:

“All'interno dell'educazione civica viene scelto un tema centrale nel dibattito politico-sociale. È quello della cura, tema che, confinato in modo ordinario in una naturale predisposizione femminile, viene rivalutato come mezzo per modificare

la nostra forma mentis. Le autrici, Monteneri e Schiera, attraverso una minuziosa ricerca tra le voci più rilevanti della cultura femminile, lo presentano come elemento di forza dell'agire femminile, ne rintracciano le origini in un passato arcaico cancellato dalla cultura patriarcale e lo valorizzano per la forza "materna" che possiede, capace sia di denunciare i sistemi vigenti di dominio su umani e non umani (economico-ecologico-sociale) che di proporre un rinnovato modo di essere che ha a cuore le sorti degli umani e della Terra tutta. La scelta metodologica e organizzativa fa leva sulla relazione politica tra le relatrici e sullo "sconfinamento" dei saperi. La ricerca e la costruzione a più mani del relazione/progetto diventano la dimostrazione tangibile del valore del principio politico della relazione, fondamento del pensiero della differenza: in questa scelta le autrici rendono manifesto che l'autorizzazione al proprio agire e pensare scaturisce proprio dall'autorità che l'una riconosce all'altra e forti di questo, intrecciano saperi e conoscenze -storiche, mitologiche, scientifiche, sociali..- scoprendo e palesando come tutte si compenetrino vicendevolmente, in un'opera di con-creazione (Vandana Shiva) e che la settorializzazione e parcellizzazione dei saperi nelle tradizionali materie scolastiche è una visione riduttiva che sminuisce la piena comprensione della realtà."

Questa edizione, a causa dell'avanzamento della pandemia, ha dovuto rinunciare agli incontri in presenza e ci si è dovuti adattare alla modalità da remoto. Il corso ha previsto 6 incontri a distanza da due ore ciascuno, dalle 16 alle 18. La metodologia prevedeva comunicazioni, letture, interventi dei/delle corsisti/e.

3.3.3. La scuola "racconta" una donna, 2021/22: Articolazione e modalità della formazione.

Il programma della settima edizione si è aperto così:

“Proseguendo il percorso avviato lo scorso anno scolastico sul tema della cittadinanza a partire dal soggetto donna, questa nuova proposta formativa procede con l’approfondimento di una questione che a tutti gli effetti si presenta come tematica indispensabile e incisiva rispetto alla nuova disciplina trasversale dell’Educazione civica, vale a dire il problema della violenza sulle donne. Questa costituisce infatti la massima espressione della dissimmetrica posizione di uomini e donne nell’ordine sociale ed in quello simbolico che, limitando di fatto la libertà femminile, rappresenta l’ostacolo principale al “pieno sviluppo della persona umana”, come dall’art. 3 della Costituzione italiana. La volontà di controllare la vita di una donna affonda, infatti, le sue radici in una società ed una cultura incompatibili con i principi costituzionali. Il contesto odierno attraversato da sofferenze e pulsioni negative che coinvolgono in particolar modo bambine/i e ragazze/i è reso ancora più traballante da uno scarso riconoscimento dei limiti in ogni ambito e richiede una seria riflessione sulla violenza in campo educativo. La scuola è infatti il luogo principale dove questa cultura diffusa in tutti gli strati può cambiare e dove è possibile modificare i paradigmi che ne sono il presupposto, disarticolando le strutture simboliche alla base dei saperi disciplinari e offrendo validi strumenti di analisi e modelli positivi di convivenza, al fine di orientare le giovani generazioni a relazioni rispettose, fondamento essenziale per nuove dinamiche del rapporto fra uomini e donne”

Il corso ha avuto inizio in data 19 novembre 2021 e si è concluso lo scorso 20 aprile. Per un totale di sei incontri da due ore e mezzo ciascuno, dalle 15.30 alle 18.30. La metodologia è stata la medesima delle edizioni precedenti e, anche in questo caso e per motivi legati al Covid, si è tenuta in streaming. In questo caso, il corso è stato condiviso dall’Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, che si è occupato di firmare gli attestati di partecipazione. Di seguito, l’articolazione della formazione per incontro:

1	<p>Percezione e rappresentazione della violenza sulle donne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violenza maschile sulle donne” o “violenza di genere”? - Violenza fisica e violenza simbolica: concetti e presupposti (Il maschile
----------	---

	<p>come universale: la neutralizzazione della cultura e la cancellazione simbolica del femminile nel pensiero, nella lingua, nei saperi)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emozioni e violenza in tempi di emergenza <p>Incontro con: Daniela Danna, Daniela Dioguardi</p>
2	<p>Svelare l'immaginario della violenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'immaginario della violenza nella cultura che trasmettiamo a scuola (La rappresentazione della violenza nelle arti visive e in letteratura) - Le forme della pubblicità-progresso e le campagne contro la violenza sulle donne: messaggi espliciti ed impliciti - L'informazione e il racconto della violenza sulle donne <p>Incontro con: Emi Monteneri, Mariella Pasinati, Agata Schiera</p>
3	<p>Noi e gli stereotipi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Come si formano stereotipi e pregiudizi / la falsa opposizione natura-cultura - Stereotipi e cultura: esempi dalle aree umanistica, scientifica, storica e artistica <p>Incontro con: Annarosa Buttarelli (filosofa), Mariella Pasinati</p>
4	<p>Il diritto e la violenza: le tappe di un lungo percorso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le radici storiche, culturali e legislative della violenza sulle donne come manifestazione della disparità di potere tra uomini e donne - Leggere e riconoscere la violenza sulle donne e le sue diverse forme - Stereotipi e luoghi comuni sulla violenza sulle donne - Gli/le adolescenti e la loro percezione della violenza - Informazioni sugli strumenti adatti a prevenirla e su come intervenire <p>Incontro con: Centro consulenza legale UDIPALERMO e Le Onde; Avvocate Claudia Pedrotti e Maddalena Giardina</p>
5	<p>La presa di coscienza maschile:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La riflessione maschile sulla violenza e il patriarcato - Lo sguardo maschile sulle donne, sugli uomini, sulla relazione fra i sessi. <p>Incontro con: Beppe Pavan (Uomini in cammino)</p>
6	<p>Educare alla relazione tra i sessi nella differenza:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Il corpo conta: corpo - linguaggio - soggettività - Consapevolezza di sé e inviolabilità del corpo femminile - Nuove tecnologie e corpi senza differenza <p>Incontro con: Anna Marrone, Emi Monteneri, Agata Schiera</p>
--	---

Ulteriore elemento di innovazione si riscontra nell'ultimo intervento che affronta il tema dell'**Educare alla relazione tra i sessi nella differenza** attraverso la ricerca e la strutturazione di un percorso didattico che sviluppa tre grandi tematiche fra loro intrecciate: Il corpo conta: corpo - linguaggio - soggettività - Consapevolezza di sé e inviolabilità del corpo femminile -Nuove tecnologie e corpi senza differenza. Nella sua articolazione vengono indicati i seguenti obiettivi

- Svelare la misoginia originaria
- Recuperare la memoria del valore simbolico del corpo e della relazione materna
- Imparare/allenarsi a leggere criticamente la realtà
- Asseverare il principio di inviolabilità del corpo femminile
- Considerare il valore aggiunto dell'educazione mutuale

In questo lavoro si fa riferimento alle raccomandazioni ministeriali che riguardano l'educazione all'affettività, tematica che, secondo le autrici, non può essere confinata entro una determinata ora settimanale ma dovrebbe sconfinare in riflessioni multidisciplinari.

Come nella produzione precedente relativa alla sesta edizione, la relazione politica tra le autrici è stata determinante per dare spessore alla trattazione e, ulteriore elemento innovativo, è stato quello di condividere la scelta di

sviluppare la tematica in questione partendo dalla lettura di una fiaba “Pelle di foca”, tratta da “*Donne che corrono coi lupi*” di Clarissa Pinkola Estes.

“Può sembrare insolito, ma andare per storie evoca una pratica tutta femminile, pedagogica, per affrontare/ pensare/ riflettere su temi importanti, proprio quello che è nelle nostre intenzioni perché questa storia, riletta attraverso la critica del pensiero della differenza, ci libera dalle scorie del pensiero patriarcale permettendoci di agire sul simbolico interpretandolo e cambiandolo. In ciò si sostanzia il nostro agire politico, cioè in quella capacità di leggere criticamente la realtà, azione che nasce dalla consapevolezza di sé senza demandare ad altri” (Monteneri-Schiera).

3.4. Risultati.

Considerato che gli interventi proposti nelle varie edizioni del progetto puntano a sollecitare un cambio di sguardo delle corsiste sulla realtà segnata dal patriarcato al fine di rafforzare la loro soggettività e capacità critica, questi possono essere pensati come input per intraprendere un percorso di ricerca/azione i cui esiti ed effetti sulla crescita autonoma delle discenti non possono essere valutati in tempi circoscritti. Tra l’altro, è una scelta politica del gruppo di pedagogia svincolarsi dalla logica dell’“oggettività docimologica”.

Una valutazione dell’impatto del progetto sulle corsiste può essere ricondotta a⁴:

- **Percentuale di attestati rilasciati/n° iscritte e n° corsiste che hanno riconfermato anno per anno la loro adesione:**

A.S.	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Iscritte-i	66	140	93	87	91	435	562
Attestati	43	124	70	72	75	258	tra 200

⁴ I dati sono stati forniti da Mariella Pasinati a giugno 2022.

rilasciati							e 300
Docenti ri-iscritte/i rispetto all'anno precedente		36	61	52	64	70 "vecchie" conoscenze	

Il numero di corsiste che hanno seguito tutti gli anni è 28. Negli ultimi due anni il numero delle/gli iscritte/i è cresciuto moltissimo, grazie al fatto che il corso è stato svolto a distanza e quindi aperto a tutte le scuole della regione.

Per l'anno 2020-21 si sono iscritte una settantina delle insegnanti che solitamente seguono le attività dell'associazione.

- n° scuole partecipanti:

ANNO 2015-2016: 43

ANNO 216-2017: 65

ANNO 2017-2018: 47

ANNO 2018-2019: 53

ANNO 2019-2020: 62

ANNO 2020-2021: 120

- n° elaborati prodotti negli anni

Rispetto a questo punto, riportiamo (in appendice 2) i dati relativi alle edizioni degli anni 2015/16, 2016/17 e 2018/19 (quest'ultima in relazione alle donne su cui i lavori sono stati svolti). Per il quinto anno (2020), e a seguire anche per il sesto e settimo, non si è fatto l'incontro di presentazione dei lavori a causa dell'emergenza pandemica. Si è svolta solo la formazione, dato che la didattica a distanza ha reso più difficili le produzioni, alcune però sappiamo che sono state comunque realizzate.

Tutto l'impianto critico degli interventi è finalizzato al contrasto alla violenza a partire dal superamento dell'immagine della donna, tanto diffusa nei media, come vittima impotente, segnata nel corpo e annichilita nell'animo a favore di un'immagine positiva di donna consapevole e orgogliosa della libertà femminile.

In questa cornice concettuale si inserisce anche il contrasto al *gender gap*, esito della misoginia latente e diffusa che pervade tutta la società, che non può essere risolto con soluzioni politiche che avviano le donne verso l'omologazione al maschile.

In questo paragrafo si cercherà, quindi, di analizzare i risultati del progetto, intesi in termini di: partecipazione al corso, coerenza degli obiettivi finali con quelli iniziali, risonanza che il progetto ha avuto nelle classi e tra le/i docenti, quali effetti ha prodotto nel concreto e se risulta uno strumento utile per migliorare il rapporto tra i sessi nell'ottica, più generale, del contrastare il fenomeno della violenza sulle donne. Lo strumento di analisi prescelto è quello delle interviste sottoposte ad insegnanti che hanno/partecipano al progetto e che, in alcuni casi, sono anche socie dell'associazione.

Va precisato che, trattandosi di pratiche educative rivolte ad alunne e alunni di ogni ordine e grado, non è possibile quantificare nel concreto i risultati. Si agisce, infatti, ad un livello formativo che mira a creare un sistema di rispetto e fiducia che, se consolidato, può fornire le basi agli adulti/e di domani contro la violenza.

- **Partecipazione:** rispetto a questo punto, si è cercato di rispondere sopra riportando gli elenchi dei/delle partecipanti negli anni, scuole e attestati. In generale, si evidenzia che c'è stata una crescita esponenziale nel numero dei/delle partecipanti e delle scuole coinvolte, grazie anche al fatto che le ultime edizioni hanno utilizzato modalità di trasmissione telematiche. Significativa anche l'opera di "passa parola" tra le insegnanti, espressione della pratica di relazione tra donne, che ha visto molte delle

consiste più fedeli cercare di coinvolgere le/i colleghi. Altro dato importante quello della costanza nella partecipazione, anche questo ha visto un incremento.

- **Coerenza degli obiettivi:** gli obiettivi risultano raggiunti. Le corsiste, che prima della formazione non conoscevano il pensiero e la pedagogia della differenza, sono riuscite ad apprendere le pratiche trasmesse e a farle proprie sia nel contesto lavorativo che personale. Si evidenzia che è stato un percorso lento e personale, che le ha portate a mettersi in discussione e a cercare un nuovo modo di relazionarsi con le donne e anche con gli uomini; di avere più chiaro il problema della violenza, inquadrando la questione dell'origine patriarcale del fenomeno. Sono riuscite a trasmettere quanto appreso anche a scuola, applicando pratiche educative nel rispetto della differenza ed estendendole a tutta la loro didattica, nel senso di renderle permanenti e durature, tramite l'uso del linguaggio sessuato, dello studio di figure femminili, dell'adozione di una prospettiva che includa la differenza nel metodo di insegnamento; introducendo una lettura critica della storia a partire dal punto di vista femminile ed evidenziando le dinamiche maschiliste e patriarcali ad. Es. nel modo in cui autori maschi descrivevano e parlavano delle donne. Le intervistate hanno messo in risalto l'efficacia delle pratiche del partire da sé, della relazione tra donne e l'importanza di sessuare il linguaggio.
- **Risonanza tra colleghi/colleghe:** i colleghi si sono dimostrati restii e indifferenti verso il progetto e le pratiche che le colleghe hanno poi attuato. Le intervistate hanno evidenziato anche una sorta di imbarazzo nei colleghi e che, tendenzialmente, classificavano i corsi come un qualcosa di propriamente femminile. Le colleghe in alcuni casi si sono dimostrate interessate e hanno iniziato a partecipare con il passaparola, in altri casi hanno preso le distanze.

- **Risonanza tra alunni/alunne:** in generale il progetto ha avuto un impatto positivo. Il contesto classe ha recepito bene i messaggi trasmessi tramite la didattica e ha prodotto molti lavori. Nel rapporto tra studenti e studentesse, si è creato un clima di ascolto, rispetto e confronto. Gli alunni e le alunne, in alcuni casi, hanno iniziato ad utilizzare il linguaggio sessuato e ad interessarsi spontaneamente allo studio di figure femminili. Le insegnanti hanno proposto anche lavori di gruppo in cui hanno potuto notare che c'era interesse sincero da parte di ragazzi e ragazze nel voler conoscere l'altro sesso. Una delle intervistate ha riportato anche di aver assistito ad un cambiamento nelle ragazze che hanno assunto una maggiore autostima che, a sua volta, le ha portate a scegliere percorsi di studio scientifici con più sicurezza.
- **Effetti esterni:** oltre le produzioni delle classi, le insegnanti interviste hanno riscontrato una buona partecipazione e ricezione di quanto trasmesso ma, essendo una pratica legata alle docenti e ai docenti che, a loro volta la apprendono tramite la partecipazione al corso, se la partecipazione è limitata allora lo è anche la diffusione delle pratiche proposte. Rispetto agli effetti a lungo termine, non abbiamo dei dati quantificabili.
- **Contrasto alla violenza:** rispetto a questo punto, in quanto pratica educativa non si possono prevedere gli effetti a lungo termine se, cioè, i ragazzi e le ragazze in futuro saranno capaci di non commettere violenza o di riconoscere situazioni pericolose. È una pratica che agisce sul personale. Le intervistate affermano che il corso è efficace perché permette alle ragazze di assumere un forte senso di sé tale da permettere loro di intercettare gli episodi di violenza che subiscono – non propriamente fisica – ed evitare così la violenza fisica che è la più estrema conseguenza. Le insegnanti hanno però evidenziato che i corsi potrebbero essere più incisivi se partecipassero più uomini. La

formazione si rivolge infatti ad entrambi i sessi, con l'intento di conferire ad entrambi consapevolezza della parzialità. Mancando la parte maschile, l'obiettivo finale resta incompleto.

Conclusioni.

Giunti alla fine di questo percorso, ci troviamo a trarre le conclusioni di un lavoro che ha (e che vuole avere) un finale aperto.

Partiti dal voler approfondire uno dei temi più attuali e discussi al giorno d'oggi, il fenomeno del *gender gap*, ci siamo chiesti dove è possibile rintracciare l'origine di questo divario tra i sessi e quali le conseguenze che ha prodotto nel tempo.

Nel primo capitolo abbiamo delineato il percorso di emancipazione che le donne hanno condotto nel corso del Novecento: in tutti i campi, da quello lavorativo a quello dell'istruzione, le donne hanno iniziato a pretendere il loro posto. Isastia (2016) riporta che la consapevolezza di vivere in una condizione di subordinazione si fece forte tra le donne grazie anche all'azione di mobilitazione dei movimenti femminili che, soprattutto nel secondo dopoguerra, si riorganizzano. Nel 1945 nasce infatti l'UDI, una delle due grandi associazioni di massa femminili insieme alla CIF. Strazzeri (2021) sottolinea che l'UDI si proponeva proprio di raggiungere l'emancipazione femminile e la parità dei diritti attraverso l'impegno pubblico delle donne e la mobilitazione politica.

A conclusione di questo primo capitolo, viene introdotto il pensiero della differenza sessuale, teorizzato da Luce Irigaray negli anni Settanta e che divenne la corrente femminista predominante in Italia a fine Novecento. Grazie a questo pensiero ci si sposta dal concetto di emancipazione a quello di liberazione, inteso come libertà dal gioco del patriarcato che, come sottolineato da Capecchi (2018), ha scritto la storia al maschile escludendo le donne. La via dell'uguaglianza, intesa adesso come omologazione al maschile, viene abbandonata quindi in favore della ricerca di un nuovo modello in cui le donne potessero identificarsi. Guerra (2008) e Sartori (2009) riportano che questo cambiamento fu possibile grazie alla nascita dei gruppi di autocoscienza, luoghi

in cui viene messa al centro la donna con le sue personali esperienze. Conseguentemente, si diffusero infatti librerie, case editrici, archivi, centri di documentazione delle donne e anche centri di accoglienza per le donne vittime di abusi e violenze sessuali.

Nel secondo capitolo, partendo proprio dalle premesse del precedente rispetto alla nuova consapevolezza delle donne dell'esistenza di un sistema basato sulle disuguaglianze tra i sessi, ci siamo concentrati su alcune questioni utili a introdurre il lavoro dell'associazione UDIPALERMO di cui si tratta nel terzo e ultimo capitolo. I temi affrontati sono quelli delle asimmetrie tra i sessi, della violenza maschile sulle donne e delle pratiche pedagogiche improntate al rispetto della differenza. Questi sono temi legati tra di loro, infatti Pasinati et al. (2017) chiariscono che le origini delle asimmetrie tra i sessi è proprio da ricercare nel patriarcato, a cui si ricollega anche l'origine del fenomeno della violenza maschile sulle donne. Dioguardi (2017) sottolinea infatti che la violenza si origina nel momento in cui le donne si liberano dal rigido sistema di ruoli a cui sono condannate fin dalla nascita mettendo in discussione così l'autorità e il ruolo maschile. In questo capitolo, grazie alla ricerca di studiosi come Pavan (2017), abbiamo trattato di come il patriarcato affligga anche gli uomini, imponendo anche per loro un rigido sistema di comportamenti e stereotipi.

Queste asimmetrie affliggono molti settori, da quello lavorativo a quello educativo, altro tema affrontato nel secondo capitolo. Tramite gli studi di Carlana (2019), Porter e Serra (2019) e Giuliano (2020), abbiamo introdotto il concetto di *role model* rappresentato dall'insegnante, figura cioè, capace di influenzare traguardi, motivazione e obiettivi degli alunni e delle alunne. I loro studi hanno infatti evidenziato che l'asimmetria tra i sessi e le conseguenti differenze che ha causato anche in campo educativo, ha reso difficile per le ragazze entrare in contatto con, o ispirarsi a, donne che hanno fatto strada e assunto posizioni di successo in campi tipicamente dominati dagli uomini.

Siamo quindi arrivati a concludere che introdurre *role models* femminili, produce effetti positivi nelle ragazze: in campo accademico consente loro di scegliere percorsi di studio STEM con più sicurezza; in ambito familiare, avere dei modelli femminili di donne che lavorano, rinforza in loro la convinzione che famiglia e lavoro sono compatibili. Poggio e Selmi (2019) sottolineano che questo vale anche per le relazioni affettive e con questo ci si ricollega al problema della violenza maschile sulle donne: le autrici rintracciano nel problematico rapporto tra i sessi e nella loro diseguale relazione l'origine della violenza. Inoltre, ancora grazie allo studio di Poggio e Selmi (2019), siamo arrivati ad affermare che è compito dei/delle docenti quello di fornire a bambini e bambine modelli plurali con cui identificarsi. Algood et al (2015) individuano come possibile soluzione quella di introdurre, per l'insegnante, una metodologia didattica nuova.

Questa idea viene quindi approfondita nel terzo capitolo, seguendo il lavoro di UDIPALERMO e che si riconduce, a sua volta, alla pedagogia della differenza. Al centro del nostro studio vi è il progetto 'La scuola "racconta" una donna', che consiste in un corso di formazione per docenti e che si propone come mezzo utile per intervenire nel contesto educativo contro la violenza. Il progetto è interamente organizzato e gestito dal Gruppo di pedagogia della differenza che fa base alla Biblioteca delle donne di UDIPALERMO. Il Gruppo difende l'importanza della differenza non nel senso di inferiorità o disuguaglianza da colmare omologandosi al sesso maschile. Ma come valore aggiunto, che, se attenzionato, può fornire alle ragazze un forte senso di sé, tale da renderle sicure delle proprie scelte e della propria identità di donna. Si crede che questo possa essere un punto di partenza per evitare la violenza nelle sue più svariate forme.

Il lavoro del Gruppo si indirizza anche ai ragazzi, contribuendo a iniziare in loro un percorso di consapevolezza: non sono il punto di riferimento universale

in base al quale misurare il rapporto con il mondo e l'altro sesso, ma parte di una 'parzialità'. Tramite la formazione proposta dal Gruppo, si auspica di creare un circolo virtuoso di riflessione e rispetto nella relazione, che, come afferma Pasinati (2017), renda "impensabile la violenza maschile sulle donne". Come precisato da Schiera e Monteneri, in questa cornice concettuale si inserisce anche il contrasto al *gender gap*, esito della misoginia latente e diffusa che pervade tutta la società, che non può essere risolto con soluzioni politiche che avviano le donne verso l'omologazione al maschile.

In questa sede non verranno forniti dei dati numerici e quantitativi dei risultati, in quanto lavoro che è ancora in corso di svolgimento e che vuole sempre migliorarsi e crescere. Si ritiene però, che questo progetto sia un ottimo punto di partenza che permette evidenziare il problema delle disuguaglianze tra uomini e donne e delle numerose conseguenze che questo ha e continua a comportare nella nostra società, tra cui quello della violenza sulle donne proponendosi anche di risolverlo.

In quanto tempo ciò sarà possibile non possiamo stabilirlo, possiamo però fare delle considerazioni rispetto a come migliorare il progetto e la sua organizzazione. In base anche a quanto raccontato dalle insegnanti intervistate che partecipano ai corsi di formazione, delle criticità si riscontrano in più punti: nello scarso coinvolgimento e quindi scarsa presenza dei docenti maschi che causa una presenza quasi unicamente femminile delle partecipanti al corso. La conseguenza di questo è che lo squilibrio tra i sessi rispetto a queste tematiche rimane consistente; posto che l'identificazione e la presenza dei *role models* sono fondamentali, bisogna che ci siano *role models* anche per i maschi che però trasmettano i concetti di parzialità e differenza; seguendo le considerazioni di Pavan (2017), bisognerebbe infatti fornire alle nuove generazioni un modello maschile di riferimento che si allontani dai concetti di virilità, machismo, intelligenza e forza in cui molti più uomini fanno fatica a identificarsi. Finché quindi non si raggiungerà un buon livello di presenze maschili all'interno dei

corsi di formazione, si può affermare che la pratica proposta dal Gruppo di UDIPALERMO sia pienamente efficace?

Un altro punto critico del progetto è quello della partecipazione volontaria. Il Gruppo, proprio per garantire una larga base di adesioni, ha reso gratuiti questi corsi. Ma il fatto che siano facoltativi e che si basino molto sul passa parola, contribuisce a far sì che siano solo le docenti a aderire. Una soluzione proposta da una delle intervistate è che il corso sia reso obbligatorio nelle scuole. In questo modo si risolverebbe il problema sollevato da Algood et al (2015) che sottolineano lo scarso interesse da parte degli/delle insegnanti a modificare la loro metodologia per motivi legati a mancanza di tempo/risorse. Questa potrebbe essere una soluzione efficace e si potrebbe associare anche un coinvolgimento maggiore di figure maschili come ospiti dei vari seminari – ad esempio tramite l'associazione Maschile Plurale (cap. 2) – così da rendere più interessati i docenti che avranno modo di sentirsi a loro volta più rappresentati e allontanarsi dall'idea che sia “una cosa da donne”.

Sarebbe interessante ideare anche un sistema di misurazione degli effetti che questo tipo di formazione ha sulle scelte scolastiche e accademiche degli/delle alunni/alunne come suggerito da Porter e Serra (2019); se cioè, come sottolineato da una delle intervistate, più ragazze scelgono percorsi di studio STEM con maggiore sicurezza dopo essere state sottoposte al metodo educativo che propone il rispetto della differenza, l'uso del linguaggio sessuato, lo studio di figure femminili che hanno fatto la storia anche in campo scientifico ecc.

Rispetto alla tematica della violenza sulle donne, che si pone come fine ultimo del progetto, come già detto non è possibile quantificarne i risultati né analizzare nel tempo l'efficacia perché, essendo pratiche pedagogiche, queste devono essere interiorizzate dalle/dagli alunne/i e questo non è possibile monitorarlo. Sicuramente sarebbe più efficace se partecipassero docenti che insegnano in tutte le classi, così da creare un percorso che accompagni gli/le

alunni/e dalla prima liceo fino alla maturità in maniera più sistematica. Ma questo punto si ricollega a quello della partecipazione volontaria di cui sopra.

Un dato positivo è l'aumento delle scuole che di anno partecipano al corso, fa ben sperare riguardo la diffusione del progetto. A tal proposito, potrebbe essere utile collaborare con altre associazioni, femministe e non solo, sul territorio italiano così da estendere il progetto e far conoscere non solo la realtà di UDIPALERMO ma, più in generale, diffondere consapevolezza riguardo il percorso di liberazione che le donne hanno costruito negli anni e di cui non molto viene detto a scuola.

Possiamo quindi concludere che il progetto 'La scuola "racconta" una donna' rappresenti un tentativo concreto di risolvere un problema di cui ancora non tutti hanno consapevolezza e il vero motore di questo progetto sono la passione e la speranza delle donne che lo portano avanti.

Appendice 1.

Le interviste di seguito proposte sono state pensate sulla base dello studio fatto sul progetto 'La scuola "racconta" una donna'. Le intervistate sono ex insegnanti che hanno partecipato al progetto e sono socie effettive dell'associazione UDIPALERMO.

Qual è il suo rapporto con UDIPALRMO?

Anna Marrone⁵. Attualmente di tipo collaborativo. Faccio parte del Gruppo di pedagogia della differenza e partecipo con loro all'organizzazione di progetti e attività. Mi occupo anche di aprire la Biblioteca una mattina alla settimana, di monitorare l'uscita dei bandi a cui l'associazione può partecipare; faccio anche parte del consiglio direttivo dell'associazione e faccio degli interventi durante i corsi di formazione del progetto 'La scuola "racconta" una donna'.

Gemma Infurnari⁶. Ho iniziato come docente a partecipare ai loro corsi di formazione ma da pochi anni sono diventata socia dell'associazione.

Agata Schiera⁷. Sono socia da tanti anni e faccio parte del Gruppo di pedagogia.

Quando ha conosciuto questa realtà e perché ha deciso di collaborarvi?

⁵ Anna Marrone è un'insegnante in pensione che ha lavorato presso il liceo classico E. Catalano di Palermo. È socia dell'associazione da circa due anni e fa parte del Gruppo di pedagogia della differenza dell'UDIPALERMO. D'ora in poi citata come AM.

⁶ Gemma Infurnari ha lavorato presso la scuola Leonardo da Vinci e all'istituto comprensivo Antonio Ugo di Palermo come professoressa di scienza e matematica; è stata anche vicepresidente del medesimo istituto e adesso è in pensione. È socia dell'associazione. D'ora in poi citata come GI.

⁷ Agata Schiera è un insegnante di matematica e scienze in pensione da un anno. Ha insegnato in diversi istituti a Palermo e provincia e poi, per venticinque anni, presso l'Istituto comprensivo statale Luigi Capuana di Palermo. Oltre ad essere socia dell'associazione da molti anni, è anche membro del Gruppo di pedagogia della differenza a Palermo. D'ora in poi citata come AS.

AM. Ho conosciuto l'associazione tramite Mariella Pasinati. Eravamo colleghe al liceo Catalano di Palermo dal 2008, quando mi sono trasferita lì ad insegnare. Lei insegnava storia dell'arte. Ho iniziato a conoscere quello di cui Mariella si occupava. All'inizio non avevo capito bene di cosa si occupasse, se non che fosse una femminista. Il suo lavoro però mi ha incuriosito e ne è nata una relazione di amicizia, e così sono stata introdotta all'UDIPALERMO. All'epoca stavano lavorando al progetto Percorsi di libertà.

Ho scelto di avvicinarmi a questa realtà (*sia all'associazione in generale che al Gruppo e quindi al femminismo e alla pedagogia della differenza) perché era per me una cosa nuova, di cui non avevo mai sentito parlare e mi incuriosiva. Fino a quel momento non mi ero mai avvicinata al femminismo che consideravo al pari di un fenomeno storico come un altro. Ero affascinata però da queste donne (*dell'UDIPALERMO) e dal femminismo che presentavano, non lo trovavo da nessun'altra parte.

GI. Per prima ho conosciuto Mariella Pasinati, nel 2003 partecipando ad un Pon a Ragusa. Mi ha colpito fin da subito la disponibilità di Mariella, del suo sapere e della sua disponibilità nel metterlo a disposizione di tutti. Questo era proprio il modo di creare relazioni privilegiate tra donne che lei ha sempre messo in atto. Tornando a Palermo dopo il corso, per preparare i progetti da proporre a scuola, mi sono rivolta a Mariella che si è messa a disposizione. Ho poi conosciuto le altre socie di UDIPALERMO e da lì ho iniziato a collaborare con loro. Per me, frequentare la loro realtà è un continuo arricchimento.

AS. Nel '90, grazie a Mariella Pasinati. Eravamo colleghe e da lì, poi, ho conosciuto l'associazione e il Gruppo. A spingermi a partecipare alla loro realtà è stato il bisogno che sentivo di voler colmare una sorta di disagio interiore nel rapportarmi con la realtà, che con la mia esperienza da femminista non ero riuscita a risolvere.

Conosceva il ‘pensiero della differenza sessuale’ e la pedagogia che ne deriva prima di conoscere l’UDIPALERMO?

AM. No, il femminismo per me era uguaglianza e omologazione, ed era questo che però mi risultava strano. Io stessa, comunque, non mi ero interrogata più di tanto. La vita è fatta di incontri, questo con le donne del Gruppo di pedagogia è stato uno di quelli importanti che mi ha portato a smantellare il modo in cui fino a quel momento facevo educazione.

GI. No, non lo conoscevo ma sono sempre stata vicina al femminismo. Sono originaria di Caltanissetta e lì, da ragazza, mi sono avvicinata al mondo della politica e alla politica delle donne, affrontando temi come quello del divorzio e dell’aborto. Facevamo sedute di autocoscienza, leggevo libri in merito. Nell’80 ho iniziato a lavorare come insegnante e mi portavo dietro questo bagaglio ma senza metterne a fuoco bene alcuni aspetti. Il mio femminismo era improntato alla collaborazione con il mondo maschile, nel senso di omologazione ad esso. Sentivo di voler “uscire dal patriarcato” ma non sapevo bene come e non conoscevo questo pensiero. È stato nel 2003, in seguito all’incontro con Mariella, che mi si è aperto un mondo.

AS. No, ma ero femminista. Partecipavo ai gruppi di autocoscienza e alle iniziative femministe universitarie.

Rispetto al progetto, quale è stata la prima edizione a cui ha partecipato?

AM. Inizialmente ho partecipato come corsista al progetto Percorsi di Libertà, propedeutico a ‘La scuola racconta...’. E quindi subito dopo ho partecipato alla prima edizione del progetto.

GI. Il primo progetto a cui ho partecipato, in realtà, è stato ‘Percorsi di libertà’ e ho continuato con ‘La scuola...’, dalla prima edizione nel 2015/6. Inizialmente solo come corsista, ma negli ultimi anni partecipo anche all’organizzazione.

AS. Sono stata presente fin dalla prima edizione e, ovviamente, ai progetti precedenti. Diciamo che quello della 'Scuola racconta...' è una sorta di naturale proseguo dell'attività che negli anni il Gruppo ha condotto. Infatti, nasce da una consuetudine, quella dei seminari di storia delle donne organizzati con l'Università di Palermo (vedi par. 3.2). Inizialmente erano pensati per le ragazze, in modo da fornire loro i saperi che non erano mai stati indirizzati a loro nel corso del loro processo formativo. Poi, negli anni, la progettazione si è evoluta.

Rispetto agli obiettivi che si propone il progetto (la consapevolezza della parzialità; la relazione tra donne; il rispetto della differenza; il rispetto dell'altro/a nella relazione affettiva; l'uso del linguaggio sessuato; la lotta contro gli stereotipi che soffocano il libero sviluppo della soggettività di ognuno; l'importanza di affrontare in maniera critica il problema della violenza maschile sulle donne e la consapevolezza delle origini storiche del problema; rendere visibile nella scuola e non solo la presenza delle donne nella storia, riscoprendo le figure femminili; impostare una nuova narrazione che prende le distanze da quella al maschile e della falsa neutralità), ritiene che il corso sia stato in grado di raggiungerli, conferendo a voi insegnanti la consapevolezza a cui auspica?

AM. Sì, sicuramente è un progetto che ha realizzato gli obiettivi prefissati ma è stato un percorso lento, il progetto ha già dieci anni di vita infatti. Ho partecipato a tanti progetti ma questo è sicuramente unico nel suo genere: non ti dà solo materiali a cui attingere ma ti porta a cambiare sguardo, a trasformarti. È per questo che è un processo lento e anche impegnativo perché è una trasformazione che coinvolge sia la sfera privata che educativa. Ho sempre saputo di essere una donna, è evidente. Ma non avevo mai attenzionato la questione dell'appartenenza al sesso, il fatto che la soggettività sessuata dovesse emergere: ho capito che è un valore. Ma ho dovuto lavorare molto per capire

questa cosa. L'unicità di ognuno, la soggettività sono fatte anche dalla differenza sessuale: non pensavo che essere donne o uomini fosse un valore aggiunto. Ad esempio, non mi ero mai chiesta, leggendo un libro di testo, se a scriverlo fosse stato un uomo o una donna perché questo implica un diverso punto di vista rispetto a ciò che viene raccontato. Grazie a questo corso di formazione il mio sguardo è cambiato.

GI. Sì, personalmente mi sono ritrovata a pendere dalle loro labbra. Grazie a concetti come quello della parzialità, della relazione tra donne, ho iniziato a vedere il mondo in modo diverso. Cose su cui prima non mi soffermavo e ora, invece, sono evidenti. Soprattutto il concetto di parzialità. Questo non è come un comune corso di formazione che ti aiuta nel tuo lavoro, per capire o risolvere alcune situazioni. Questi corsi, invece, ti permettono di metterti in gioco e riflettere su te stessa. È stata una crescita continua.

AS. Sicuramente, ne ho fatto esperienza io stessa. Nello specifico, ho trovato vivificante l'esperienza della relazione tra donne che, a sua volta, si lega al concetto di affidamento: affidarmi cioè ad una donna che ha un "di più" rispetto a me, questo mi permette di crescere nella consapevolezza di me donna. Quando sono arrivata nell'associazione, ad esempio, mi sono ritrovata ad avere rapporti con donne con cui avevano una relazione simmetrica, di aiuto reciproco, ad altre invece dovevo affidarmi perché avevano un sapere e una consapevolezza più grandi. Ho avuto la possibilità di cambiare il mio sguardo e di assumere consapevolezza della parzialità e del fatto che vivevo in un contesto culturale fondato su logiche maschili. All'inizio quindi, ho affrontato una fase di vuoto, di riscoperta, per poi iniziare a ricercare, nella cultura in cui vivevo, il di più che le donne possono dare rispetto all'unico sguardo maschile.

Rispetto a quanto detto finora, come è cambiato il rapporto con sé stessa, con gli altri, con il suo lavoro in seguito al corso?

AM. Una volta che si acquisisce la consapevolezza dell'importanza della propria sessualità il resto è più semplice: la gestione dei contenuti, come i libri, il programma, le relazioni con i colleghi e attività. Bisogna tenere presente da dove si parte, per superare i limiti ho cercato sempre di partire da me stessa: come mi ponevo con la classe, quali erano i miei desideri. Cambiando lo sguardo cambia tutto: prima leggevo con sguardo neutro, poi, leggendo con sguardo di donna e capendo che la mia stessa cultura personale era intrisa di patriarcato, ho capito l'errore. Ho cercato di guardare con occhi di donna e di guidare gli alunni e le alunne a fare altrettanto, a scoprire che c'è una sottotrama da attenzionare nel modo in cui le donne nei libri di testo, ad esempio, vengono raccontate: sono raccontate da maschi quindi, capendo questo, ho cercato di insegnare loro a guardare con criticità per rendersi conto delle insidie della cultura patriarcale. Non ho cambiato il libro di testo, ma il mio sguardo e quindi quello dei ragazzi e delle ragazze.

GI. Sicuramente mi sono ritrovata a mettermi in discussione. È stata una vera scoperta, quella della mia soggettività femminile e dell'importanza che il personale vissuto aveva. Prima, nonostante il mio passato da femminista, non mi ero interrogata a fondo su determinate questioni. Ho cercato di portare quanto appreso nel contesto lavorativo e anche al di fuori, ma spesso queste cose non vengono capite. Mi è capitato di sentire certe battute da parte dei miei colleghi maschi che, rispetto a quello che facevo, pensavano fossero "cose da femmine".

AS. Come dicevo, a livello personale è stato un percorso di riscoperta e di auto conoscenza. Nel contesto lavorativo ho cercato di incoraggiare le ragazze a spingersi oltre gli stereotipi e a fare di più, portando in classe esempi e storie di figure femminili che erano state scienziate o dottoresse ma che la storia aveva occultato. ho capito anche che non dovevo limitarmi a trasmettere alcuni

contenuti, ma piuttosto costruire una pratica pedagogia improntata alla valorizzazione della differenza e della specificità del vissuto femminile

Nel concreto, ritiene ci sia stato un cambiamento nel suo metodo di insegnamento e nel rapporto con le/gli studenti? Se sì, come?

AM. Concretamente si passa dal linguaggio: attenzionare l'uso sessuato della lingua e fare attenzione alle parole. L'ho messo in pratica e anche questo è stato uno di quegli aspetti che mi hanno messo alla prova. Ho dovuto impegnarmi per nominare sia i ragazzi che le ragazze e non usare il generico 'ragazzi', già a partire dal saluto che davvo loro in classe la mattina. Venivo anche presa in giro, in maniera scherzosa, perché ero molto attenta che questo aspetto venisse attenzionato. Ma credo che sia necessario usare il linguaggio sessuato perché così si dà risalto alla soggettività di ognuno. Stai nominando e ti poni con una realtà formata da due sessi. E per fare questo bisogna proprio fare un lavoro su sé stessi partendo dalla pratica del partire da sé. C'è la necessità di diffondere questa consapevolezza tra gli insegnati e le insegnanti.

GI. Ho modificato sicuramente l'aspetto del linguaggio: adesso mi suona strano leggere solo al maschile. Ho cercato di trasmetterlo ai ragazzi e alle ragazze, non rimproverandoli ma rivolgendomi a loro nominando entrambi i sessi, e anche loro hanno iniziato a fare lo stesso. Un'altra cosa che ho modificato è stata l'attenzione verso lo studio delle figure femminili. I libri di testo proponevano sempre figure maschili: insegnando materie scientifiche ho sempre studiato di scienziati uomini. Solo negli ultimi anni alcuni libri hanno iniziato a introdurre figure come quella di Rita Levi Montalcini o Margaret Hack o anche Samanta Cristoforetti. In seguito alla formazione ricevuta, ho iniziato ad inserirle nel programma.

AS. Ritengo che il momento iniziale, essenziale, sia quello di sessuare il linguaggio, cosa che ho messo in pratica in classe. All'inizio gli alunni non ne

capivano la necessità ma quando provai a rivolgermi alla totalità della classe usando soltanto il femminile invece del maschile neutro, li si sono sentiti esclusi. Ho usato questo piccolo esperimento per far capire loro che usando il generico 'ragazzi', di uso comune, sono le ragazze ad essere costantemente escluse. Nominare alunni e alunne significa riconoscere la loro soggettività. Il sentirsi nominate, implica essere considerate dall'insegnante e quindi avere una importanza e non confluire nell'universo neutro che le considera al pari di maschi ma come soggette con identità autonome. Allo stesso tempo si crea una relazione tra ragazze e insegnante di affidamento delle prime verso le seconde, perché trovano una figura in cui identificarsi. E l'insegnante, a sua volta, si arricchisce da questo.

Ritiene che il suo rapporto con i colleghi (maschi) sia cambiato in seguito alla formazione? E con le colleghe?

AM. Ho iniziato a rendermi conto che le loro posizioni (dei maschi) non sempre erano determinate dal carattere ma dal fatto che anche loro, come noi, hanno subito il peso del patriarcato e quindi molti dei loro atteggiamenti o modi di pensare erano determinati da quello. Se non capivano, avevano bisogno di più tempo. Con le colleghe invece, se in molte riconoscevo fin sa subito l'interesse verso la differenza sessuale in molte altre invece c'era una certa chiusura di verso questa tematica. Anche in questo caso ne capivo le ragioni culturali.

GI. Rispetto al rapporto con le colleghe, negli anni mi sono impegnata anche a far conoscere il progetto coinvolgendole; sono riuscita a portarne circa 6/7. Questo seguendo la pratica della relazione tra donne che loro mi hanno insegnato. È importante diffondere la pratica, lavorando insieme e impegnandosi attivamente. Con i colleghi invece è stato diverso. Non sono mai riuscita a farli partecipare, mancava proprio l'interesse da parte loro. Anche alle edizioni online, su 200 iscritte/i, gli uomini non erano neanche in dieci. Era

come se ritenessero la questione un problema delle donne, credo per paura o imbarazzo. Forse sarebbe utile rendere questi corsi obbligatori, in modo che tutti/e possano partecipare altrimenti resta un confronto tra sole donne e non si può andare avanti.

AS. Con le colleghe sì, in positivo. Con i colleghi invece non sono riuscita a far passare queste idee. Soprattutto alcuni non si capacitavano del linguaggio sessuato.

Il corso prevede una fase finale di progettazione delle attività da sottoporre alla classe. Che feedback ha ricevuto dalle alunne e dagli alunni?

AM. Sempre positivo. Prima della pandemia sono venuti fuori lavori bellissimi, anche se faticosi: realizzare un lavoro di pensiero e riflessione in un'opera di scrittura o scultorea è impegnativo. Ma i ragazzi erano entusiasti e hanno realizzato dei progetti veramente interessanti.

GI. Hanno recepito bene i messaggi che abbiamo cercato di trasmettere. Soprattutto hanno trovato interessante il racconto della storia tramite gli occhi e le parole delle donne, eventi anche della storia siciliana che altrimenti non avrebbero studiato con figure come quella della Colajanni, Giuliana Saladino o Concetta Mezzasalma. Abbiamo organizzato anche incontri con le figlie o nipoti di queste figure, e la classe si preparava a fare loro domande e questa parte del progetto è stata molto partecipata da ragazzi e ragazze. Dalle loro risposte capisco che hanno fatto loro quanto abbiamo cercato di trasmettergli, con un'attenzione spontanea verso le tematiche del mondo femminile e questo ho avuto modo di notarlo agli esami di terza media in cui molti/e hanno portato come soggetto della tesina figure di donne.

AS. Hanno accolto bene il nostro lavoro e hanno realizzato dei lavori molto belli. Quindi sì, il feedback è stato sicuramente positivo.

Rispetto alle/agli alunne/e, ha visto dei cambiamenti nel modo di guardare e relazionarsi all'altro sesso?

AM. Temporaneamente sì, e spero si mantengano nel tempo. L'ho visto nei lavori di gruppo in cui si sono innescate relazioni positive e smantellati certi stereotipi. I maschi sono stati capaci di esporsi e fare emergere cose su cui magari si vergognavano. Ho cercato sempre di proporre voci femminili. Dicevo prima che questo è un progetto sui generis: si usa la parola 'progetto' ma in realtà è un'educazione permanente. Si può cadere nell'equivoco di pensare che in quanto progetto riguardi una porzione dell'azione didattica, ma non è così. Ha coperto tutta la mia didattica, è un cambiamento a 360 su tutta l'azione didattica a cominciare dal linguaggio.

GI. Sì, nei rapporti in classe ho visto una crescita: spesso capitava che i maschi si sentissero attaccati dalle ragazze mentre queste avevano assunto il ruolo di chi li incolpava di alcuni disagi che vivevano. Ma spiegandosi e con rispetto, sono riusciti a trovare un equilibrio. Inoltre, sono riusciti anche a riconoscere le loro particolarità e capacità indifferentemente dall'appartenenza al sesso; ad esempio, una ragazzina ha iniziato a giocare a calcio con i compagni che ne riconoscevano il talento.

AS. Ho visto come l'apprendere questi contenuti ha portato ad una riconfigurazione dei rapporti in classe, ma anche personali, in maniera più equilibrata. Le ragazze, ad esempio, hanno acquisito più autostima e spirito di iniziativa che poi, nella scelta del percorso da seguire dopo le medie, le ha spinte a scegliere ad esempio il liceo scientifico con più sicurezza. I ragazzi hanno dovuto invece riconfigurare il loro ruolo: hanno preso le distanze dal modello di universalità e hanno iniziato a nominare le ragazze e non sentirsi più sminuiti. Inoltre, li ho visti più rispettosi verso le ragazze e più disposti a porre loro attenzione. Erano anche più disposti a stare seduti in banco con le ragazze.

Ha trovato utile la pratica della relazione tra donne, del riunirsi in gruppi e del confronto con le colleghe e i colleghi?

AM. Sì, è essenziale. Da soli non si va da nessuna parte. D'altronde, il femminismo stesso ha trovato la sua forza ed è andato avanti grazie ai gruppi di autocoscienza, ad esempio. È così difficile sradicare la cultura patriarcale se non si trova man forte nel condividere lo stesso disagio.

GI. Sì, molto. Credo che sia una di quelle caratteristiche che, in quanto donne, ci contraddistingue e la ritengo molto utile. Come dicevo prima, è stata questa che mi ha permesso di coinvolgere e farmi portavoce delle colleghe della mia scuola.

AS. Come dicevo prima, è stata essenziale.

Ritiene che questo progetto sia effettivamente una pratica utile a contrastare il più generale problema della violenza maschile sulle donne? Se sì, come?

AM. Ritengo che sia un progetto essenziale. È dalla scuola che possono partire questi stimoli verso la consapevolezza della parzialità derivata dalla sessualità, che è un valore non un disvalore. Bisogna quindi valorizzare la sessualità non in senso prevaricativo, e si fa solo a scuola. È importante agire anche sulle ragazze per allertarle: le ragazze, spesso, non comprendono i segnali di una relazione tossica, specie le più giovani, e questo le porta ad isolarsi. Quando questo accade è difficile aiutarle. La forza del partire da sé stessi è fondamentale: per aiutare le ragazze a non incorrere in dinamiche pericolose e i ragazzi che sono anche loro vittima di questa cultura patriarcale.

GI. Credo che sia utile ma che finché non ci sarà anche la partecipazione degli uomini, persiste uno squilibrio che non aiuta a contrastare questo problema della violenza che riguarda entrambi i sessi. Se partecipassero allora cambierebbero anche loro il modo di vedere le cose e relazionarsi. Il corso

potrebbe incidere di più. La speranza è che gli alunni e le alunne crescano portando con sé queste esperienze ma se ci fosse un insegnante uomo l'impatto sarebbe più incisivo sicuramente. Anche i ragazzi hanno bisogno di figure in cui identificarsi.

AS. Sono convinta che sia una pratica efficace perché credo che far accrescere la consapevolezza permette alle donne di assumere un forte senso di sé, che, a sua volta consente loro di intercettare subito la violenza nelle sue varie sfaccettature, prevenendo quella fisica che è l'ultimo stadio.

Nel concreto, si impegna per rendere permanente le pratiche apprese durante la formazione? Se sì, come?

AM. Adesso sono in pensione quindi mi impegno partecipando ai corsi di formazione. I cambiamenti non accadano semplicemente partecipando al corso. Io, ad esempio, ho sempre trattato il tema della violenza in classe, ma leggendo in maniera neutra; dopo ho capito che non dovevo solo leggere e commentare i fatti di cronaca in questo modo neutro, ma guardarli con sguardo critico: capire, e poi far capire agli alunni e alle alunne, che la situazione era più complessa di quella presentata dai media, dell'uomo pazzo e della donna vittima. Adesso, grazie a quanto appreso tramite il progetto e alla mia partecipazione diretta ai corsi, posso condividere la mia stessa esperienza in merito a tutto ciò e ho la sensazione di essere più utile.

GI. Adesso sono in pensione, però con gli alunni e le alunne con i quali sono in contatto lo faccio ancora. Quando insegnavo era una pratica quotidiana. Adesso cerco di continuare con la famiglia e gli amici e amiche.

AS. Come le altre, sono anche io in pensione da circa un anno. Ma come ho detto, ormai queste pratiche fanno parte di me.

Appendice 2.

LA SCUOLA RACCONTA UNA DONNA Scuole Partecipanti alla giornata finale/Lavori 2015-16:

Scuola Classe/i Insegnante/I	Titolo/i del/i lavoro/i	Donna/e	Tipo, caratteristiche, necessità espositive
Educandato Maria Adelaide turno 8,30-11,30	<i>Nella Mirabile Mancusio, un'allieva emancipata</i>	Nella Mirabile Mancusio	n°10 cartelloni h.100*1.70 cm. già con picoglass
	<i>Articulation: "A different glance"</i>	Artiste nei secoli CD	pc e lim per la proiezione dei power point
Liceo Artistico Catalano turno 8,30-11,30	The woman who made herstory	1) Elizabeth I 2) Levina Teerlinc X	un power point: computer (e videoproiettore); un grande pannello dipinto metri 2x2
	<i>L'arte dell'abitare -</i>	Charlotte	video

	<i>l'arte dell'essere</i>	Perriand X	
	s.t.	Emmelyne Pankhurst X	un power point: computer (e videoproiettore); una tavola 21x29,7
	s.t. 2 +1	1)Topazia Alliata 2) Sibilla Aleramo	2 sculture
I.C.S. L. Capuana secondaria di I grado turno 8,30-11,30	<i>Il sogno di Giorgia: intervista immaginaria a Laura Conti</i>	Laura Conti	video 1 cartellone 70 x 100 (servono: treppiedi x reggere cartellone, casse acustiche e schermo)
	<i>Sguardi di donne e parole del cuore: la sensibilità femminile alla guerra</i>	Da racconti di Giuliana Saladino e Letizia Colajanni	video
I.C. Giovanni XXIII- G.Piazzi	<i>Notte di stelle</i>	Margherita	2 video clip da
	<i>Marga occhi celesti</i>	Hack	5 min. ciascuno:

<i>turno 8,30-11,30</i>		X	computer (e videoproiettore)
Abba Alighieri <i>turno 11,30-13,30</i>	s.t.	Sofonisba Anguissola	Powerpoint: computer
	s.t.	Giuni Russo	
Antonio Ugo <i>turno 11,30-13,30</i>	Chiacchierando con Lina Caffaratto Colajanni	Lina Caffaratto Colajanni	un power point: computer (e videoproiettore)
I.C. Boccone <i>turno 11,30-13,30</i>	Nate il 21 Marzo: la magia della parole contro il dolore della vita. Viaggio alla scoperta di Rosa Balistreri e Alda Merini	Rosa Balistreri Alda Merini Anna , Lina e le Altre la forza dell'U.D.I. nella storia italiana	4 power point: computer (e videoproiettore); cartelloni; un piccolo palco e microfono
	<i>Donne che lottano contro il potere... Donne comuni che cambiano il mondo...</i>		
	intervista doppia ad Alda Merini e Rosa Balistreri	X	

Madre Teresa Calcutta <i>turno 11,30-13,30</i>	<i>s.t.</i>	Teresa Noce	Rappresentazione teatrale (5 min.) (palco e microfono)
		Malala X	un video (3 minuti, computer)
		Simone De Beauvoir	un cartellone (un cavalletto)
I.C. Guttuso <i>turno 11,30-13,30</i> teresalabarbera54@hotmail.it	<i>Dalla parte delle donne</i>	Mileva Marić, la moglie di Einstein Lucy "la prima donna"	2 cartelloni 70x100 Una brochure
Liceo Cannizzaro <i>turno 14,30-16,30</i>	<i>Carolyn Herschel</i>	Carolyn Herschel	computer (e videoproiettore)
Liceo Statale Regina Margherita <i>turno 14,30-16,30</i>	<i>Maria Giacchino Cusenza: una figura femminile del '900 a Palermo</i>	Maria Giacchino Cusenza	Power Point; tavoli per poggiare il materiale fotografico, documenti e

			altro; esecuzione al pianoforte di brani musicali strumentali e vocali.
	<i>Spenti i riflettori, una nuova luce apparve all'orizzonte</i>	Claudia Koll	Video, PC, proiettore, schermo – Un pianoforte ; Microfoni
Liceo De Cosmi <i>turno 14,30-16,30</i>	<i>Dagli occhi di una donna</i>	Letizia Battaglia	2 prodotti multimediali: computer (e videoproiettore)
	<i>Una donna per Palermo</i>		
	<i>Una donna e la giustizia</i>	Rita Bartoli Costa	Powerpoint: computer
I.P.S. Luigi Einaudi <i>turno 14,30-16,30</i> readriana16@gmail.com	<i>" Sofja Kovalevskaia.....ovv ero la Passione per la Matematica"</i>	Sofja Kovalevska ja X	Video (computer e videoproiettore)

LA SCUOLA RACCONTA UNA DONNA Scuole Partecipanti alla giornata
finale/Lavori 2016-17:

--	--	--	--

Scuola	Titolo lavoro	Donna	Tipo, caratteristiche, necessità espositive
I.C. Colozza Bonfiglio 1 doc	Da Musa a Donna, Padrona del suo destino: la marchesa Casati.	Donna Luisa Casati Amman.	Pannelli espositivi a tema fumettistico.
I.C. Di Vittorio 4 doc.	“ Quest’è la voce della Gran Costanza”	Costanza d’Altavilla	Rappresentazione teatrale introdotta da “U cuntastorie”. Necessario palcoscenico.
I.C. Vittorio Emanuele III 2 doc	“Nata per superare Costantemente le frontiere”.	Zaha Hadid	Elaborati grafici montati su un unico pannello. Dimensioni da definire.
I.C.Rapisardi Garibaldi 2 doc	Ipazia, una donna simbolo della libertà di pensiero.	Ipazia d’Alessandria	Biografia illustrata: testo e disegni con didascalie. Pannelli espositivi per 4/5 grandi cartelloni.
I.C.S. Boccone 5 docenti	Viaggio alla scoperta della donna e il patriarcato:	Miti antifemministi, dalle fiabe (Cenerentola e	Rappr. Teatrale. Palcoscenico per circa una trentina di attori/attrici che si

	mito e storia.	Biancaneve) a Pandora, Eva, donne nella storia (dal patriarcato dei Greci ad oggi), Olympe de Gouge, Emmeline Goulden Pankhurst.	alternano. Videoproiettore, p.c., microfoni. Durata 20/25 min.
I.C.S. Boccone 2 doc.	La forza delle donne.	Varie donne	Libro digitale, videoproiettore. Durata max 10 minuti.
I.C.S.M.Buonarroti 1 doc	Anna Franck	Anna Franck	Lap book, due cartelloni. Occorrono tavolo e pannello espositivo.
D.D.A. Gabelli 5C/D 4 doc	Ina Oliva Rosa Priolo	Ina Oliva Rosa Priolo	El. Finale: video El. Finale: video e fumetto
I.C. Balsamo Pandolfini. Termini Imerese	C'era una volta Laura Conti.	Laura Conti	Video racconto, durata 15 min. circa, ed eventuale esposizione

3 doc.			di 10 cartelloni.
II. SS.Einaudi-Pareto 2 doc	Felicia, il coraggio di una donna. Una donna torrenziale.	Felicia Impastato. Anna Maria Tosini	Presentazione dal vivo supportata da power point. Computer, microfono, palcoscenico, proiettore, schermo.
I.S. Duca degli Abruzzi- Libero Grassi. 1 doc.	La tessitrice del futuro.	Hind Hussein	Video e racconto fatto da un'alunna.
L. Mus. Regina Margherita Sez.Liceo Musicale 2 doc	Artemisia Gentileschi	Artemisia Gentileschi	Power point. videoproiettore
I.C. Capuana 2 doc.	La donna è natura è cultura Ricordo di Irma Bandiera. Su testo di R.	Dafne, le donne-cippo fino a Vandana Shiva.	Power point con brevi filmati esposto/rappresentato dalle alunne. Circa 20'. (Supporto informatico) Oratorio

	Viganò		
I.C. Mattarella-Bonagia. 4 doc	Storia di due donne: Pia Nolli e Thoren	Pia Nolli, Thoren.	1 testo poetico,1 presentaz. video. 1 videoproiettore-computer, impianto audio.
I.C.S. Verdi. 1 doc	Il coraggio di cambiare.	Anna Cuticchio, Rosa Balistresi.	Power point (Rosa Cuticchio) Esec. Filmata di canti (R.B.)
Lic. Art. E.Catalano 2 doc	Noi e Ildegarda: una "corrispondenza" possibile. "La pittura sono io"	Ildegarda di Bingen Autoritratte di artiste fra '500 e '700	Testi di scritt. Creativa e riscrittura, epistolario, ricettario illustrato, autobiografia a fumetti. Catalogo (in digitale)
Liceo Danilo Dolci. 1 doc	Una donna di Ragusa.	Maria Occhipinti	Lettura di brani del romanzo. Due pannelli in cartoncino(m. 1-1,20) con sostegno di legno.
S.M. Leonardo da Vinci.	La bellezza della diversità.	Bebe Vio (campionessa mondiale delle	Videoracconto formatoMp4.Compute r e videoproiettore.

1 doc.		paraolimpiadi)	
--------	--	----------------	--

LA SCUOLA RACCONTA UNA DONNA - Lavori 2018-19

SCUOLE:

N. Garzilli

Einaudi / Pareto

I.C. L. Sciascia

Liceo artistico Catalano

Liceo Galilei

I.C. Capuana

I.C. Leonardo da Vinci

Ist. C. Balsamo Pandolfini - Termini Im.

I.C. Silvio Boccone

IPSSEOA

Pietro

Piazza

LAVORI su:

Concettina Ramondetta Fileti

Andreana Sardo

Rose Montmasson

Rosina Muzio Salvo

Jessie Meriton White

Giuseppina Turrisi Colonna

Antonina Cascio

Giuseppa Bolognari Calcagno (Peppa 'a Cannunera),

Anita Garibaldi

Regina Elena di Savoia

Donna Franca Florio Jacona

Principesse Jolanda, Mafalda, Giovanna e Maria Francesca di Savoia

Emma Alaimo

Le donne della Resistenza

Le madri costituenti

Lina Merlin

Liliana Segre
Simona Mafai
Rita Borsellino
Hannah Höch
Marianne Brandt
Aino Marsio Aalto
Regina Bracchi
Leonora Carrington
Niki de Saint Phalle
Yoko Ono
Gina Pane
Rebecca Horn
Barbara Kruger
Marina Abramovich
Ana Mendieta
Cindy Sherman
Monica Bonvicini
Mariko Mori
Vanessa Beecroft
Regina José Galindo
Lavinia Fontana
Artemisia Gentileschi
Elisabetta Sirani

Bibliografia.

Allgood, S. – Walstad, W. B. – Siegfried, J. J. (2015), *Research on Teaching Economics to Undergraduates*, *Journal of Economic Literature*, 53(2), 285–325.
<http://www.jstor.org/stable/24433983>

Biblioteca delle donne e Centro di consulenza legale UDI Palermo, *Le donne fanno la storia. Conoscenza, memoria, identità culturale e politica delle donne*, (2015), Palermo.

Biblioteca delle donne UDI Palermo, *FELICITA' DEL DIALOGO relazioni fra donne*, (1991) a cura di Rita Calabrese, Ila Palma.

Biblioteca delle donne UDI Palermo, *Riletture. Pensieri, concetti, parole di donne sulle donne*, (1998), a cura di Mariella Pasinati, Ila Palma.

Biemmi, I. (2020), *Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica*, vol. 16, n. 35, pp. 121-130, Università di Firenze.

Bigaran, M. (1987), *Il voto alle donne in Italia dal 1912 al fascismo*, in “*Rivista Di Storia Contemporanea*”, 16(2), 240. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/il-voto-alle-donne-italia-dal-1912-al-fascismo/docview/1298079075/se-2?accountid=17274>

Bortolotti, F. P. (1962), *L'emancipazione femminile in Italia negli ultimi cento anni*. *Studi Storici*, 3(1), 239–245. <http://www.jstor.org/stable/20563239>

Bortolotti, F. P. (1973), *Per la storia della questione femminile*, *Studi Storici*, 14(2), 450–461. <http://www.jstor.org/stable/20564056>

Brambilla, L. (2013), *Divenir donne. L'educazione informale di genere nei racconti di formazione*, Università degli studi di Milano-Bicocca [tesi ped diff.pdf](#)

Capecchi, S. (2018), *La comunicazione di genere. Prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editore, Roma.

Carlana, M. (2019), *Implicit stereotypes: evidence from teachers' gender bias*, in *The Quarterly Journal of Economics*, Oxford University Press.

Crivelli, S. – Genini, L. – Snozzi, M.L. (1993), *La pedagogia della differenza*, Bema e Neuchatel.

D'Aguanno, G. (1890), *La missione sociale della donna secondo i dati dell'antropologia e della sociologia, II. La missione della donna e la funzione legislativa*, in "Rivista di filosofia scientifica", IX (per altre indicazioni: Lodovico Frati, *La donna italiana nei più recenti studi*, Torino, Bocca, 1928, II ed. con aggiunte)

Dameri, R. (2013), *L'educazione alla differenza oggi. Formare l'altro*, Studi sulla formazione, 2-2013, pag. 87-99, ISSN 2036-6981 (online), Firenze University Press.

Danna, D. (2020), *Sesso e genere*, Asterios Abiblio Editore, www.volantiniasterios.it.

De Grazia, V. (1992), *How Fascism Ruled Women*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Di Cori, P. (2012), *Asincronie del femminismo. Scritti 1986-2011*, Edizioni ETS, Pisa.

Diotima (1991), *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano.

Ercolano, M. (2020), *Genere e educazione. Percorsi di resilienza tra emancipazione e violenza*, in "Civitas educationis. Education, Politics and Culture", IX (2), Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli.

Fani, A. – Frabotta, A. – Mascia, H. – Ricciardi, C. – Staderini, M. (1976), *Anna Kuliscioff*, in "Differenze 1" (1976-1982), pag. 21-28.

Garin, E. (1962), *LA QUESTIONE FEMMINILE (Cento anni di discussioni)*, Belfagor, 17(1), 18-41, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., Firenze.
<http://www.jstor.org/stable/26112197>

Gianini Belotti, E. (1976), *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli economia, Milano.

Gibelli, A. (2014), *La grande guerra degli italiani (1915-1918)*, Laterza, Milano.

Giuliano, P. (2020), *Gender and Culture*, NBER Working Paper No. 27725, National Bureau of Economic Research, Cambridge (MA).

Gneezy, U. – Niederle, M. – Rustichini, A. (2003), *performance in competitive environments: gender differences*, in *The Quarterly Journal of Economics*, Harvard College e Massachusetts Institute of Technology.

Guerra, E. (2008), *Storia e cultura politica delle donne*, Archetipolibri, Bologna.

Il femminismo degli anni Settanta, (2005), a cura di Teresa Bertilotti e Anna Scattigno, Viella, Roma.

Isastia, A. M. (2016), *Introduzione e apertura dei lavori*, in "L'Italia e la Grande Guerra - Le Donne Nel Primo Conflitto Mondiale", Atti del Congresso, (CASD) Ufficio Storico della Difesa, Roma. [L'ITALIA E LA GRANDE GUERRA - LE DONNE NEL PRIMO CONFLITTO MONDIALE by Biblioteca Militare - Issuu](#)

Lombardi, L. (2006), *Società, Culture e Differenze di Genere. Percorsi migratori e stati di salute*, Franco Angeli, Milano.

Malagrecia, M. (2006), *Lottiamo Ancora: Reviewing One Hundred and Fifty Years of Italian Feminism*, *Journal of International Women's Studies*, 7(4), 69-89.
<https://vc.bridgew.edu/jiws/vol7/iss4/5>

Mapelli, B., Bozzi Tarizzo, G., De Marchi, D. (2001), *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, La Nuova Italia, Firenze.

Mariani, L. (1990), *L'emancipazione femminile in Italia: Giacinta Pezzana, Giorgina Saffi, Gualberta Beccari*, *Rivista Di Storia Contemporanea*, 19(1), 3.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/lemancipazione-femminile-italia-giacinta-pezzana/docview/1298079413/se-2?accountid=17274>

Miceli, A. (1970), *Una prospettiva per gli anni Settanta, Cronache e Opinioni* 12 (dicembre 1970): 4–10; *Unione Donne Italiane*, "Emancipazione '71: documento in preparazione della Conferenza Nazionale di organizzazione, Bologna 28–29 giugno, Archivi dell'UDI Ferrara.

Mill, J. S. (1870), *La servitù delle donne*, Felice Legros Editore-Libraio, Milano.

Mondello, E. (1987), *La nuova italiana. La donna nella stampa e nella cultura del Ventennio*, Editori riuniti, Roma.

Monti, J. L. (2011), "The Contrasting Image of Italian Women Under Fascism in the 1930's", Syracuse University Honors Program Capstone Projects. 714.
https://surface.syr.edu/honors_capstone/714

Nuzzo, P. (2002), *L'UDI attraverso i congressi*, UDI - Unione Donne in Italia, Sede nazionale - Archivio centrale, Roma.

Orlandini, L. (2018), *La democrazia delle donne. I Gruppi di Difesa della Donna nella costruzione della Repubblica (1943-1945)*, BraDypUS Editore, Roma.

Pasinati, M. (2017), a cura di, *Insegnare la libertà a scuola*, Carocci Editore, Roma.

Piccone Stella, S. – Saraceno, C. (A Cura Di), (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna.

- Poggio, B. – Selmi, G. (2019), *Dalla parte di bambine e bambini: per il diritto ad un'educazione che fa la differenza*, Università di Trento – Università di Verona.
- Pojmann, W. (2005), *Emancipation or Liberation? Women's Associations and the Italian Movement*, *The Historian*, 67:1, 73-96, DOI: 10.1111/j.1540-6563.2005.00105.x <https://doi.org/10.1111/j.1540-6563.2005.00105.x>
- Porter, C. – Serra, D. (2019), *Gender Differences in the Choice of Major: The Importance of Female Role Models*, in *American Economic Journal Applied Economics*.
- Ragionieri, E. (1961), *Socialdemocrazia tedesca e socialisti italiani. 1875-1895*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Rosmini-Serbati, A. (1845), *Filosofia del diritto, 1390-92*, Batelli, Napoli.
- Rossini, D. (2014), *Feminism and Nationalism. The National Council of Italian Women, the World War, and the Rise of Fascism, 1911–1922*, in “*Journal of Women's History*”, 26(3), 36-58. [doi:10.1353/jowh.2014.0043](https://doi.org/10.1353/jowh.2014.0043).
- Rubin, G. (1976), *Lo scambio delle donne. Una rilettura di Marx, Engels, Levi-Strauss e Freud*, in Nuova Dwf, I.
- Ruspini, E. (2004), *Le identità di genere*, Carocci Editore, Roma.
- Saraceno, C. (2000), *Gender, genere e sesso*, Università degli studi di Torino [*gender genere e sesso SARACENO 2000.pdf](#)
- Sartori, F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, il Mulino, Bologna.
- Seroni, A. (1977), *La questione femminile in Italia 1970-1977*, a cura di Enzo Rava, Editori Riuniti, Roma.
- Spano, N. - Camarlinghi, F. (1972), *La questione femminile nella politica del PCI*, Ed. Donne e Politica, Roma.

Stevenson, B. – Zlotnick, H. (2018), *Representations of Men and Women in Introductory Economics Textbooks*, AEA Papers and Proceedings, Vol. 108, PAPERS AND PROCEEDINGS OF THE One Hundred Thirtieth Annual Meeting OF THE AMERICAN ECONOMIC ASSOCIATION (MAY 2018), pp. 180-185, American Economic Association.

Strazzeri, A. (2021), *Sinistra degli uomini, sinistra delle donne. PCI, UDI, Neofemminismo nell'Italia del secondo dopoguerra*, Padova University Press, Padova.

Taricone, F. (2003), *L'associazionismo femminile tra esiti politici e negazioni istituzionali*, in *Reti di saperi e di luoghi delle donne*, a cura di Marisa Forcina, Università di Lecce. [L'associazionismo femminile tra esiti politici e negazioni istituzionali TARICONE.pdf](#)

Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.

Ulivieri, S. (2009), *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piusi, Simonetta Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini.

Ulivieri, S. e Pace, R. (2012), a cura di, *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Franco Angeli, Milano.

Venchiarrutti, S. (2012), *Come eravamo: Le donne della Grande Guerra*, in «Donne Magazine». https://issuu.com/www.donne-magazine.com/docs/dm_numero_06.qxp_layout_1

Willson, P. (2010), *Italiane. Biografia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.

Willson, P. (2019), *Confusione terminologica: "femminismo" ed "emancipazionismo" nell'Italia liberale*, Italia Contemporanea - Sezione Open Access, 2(290).
<https://journals.francoangeli.it/index.php/icoa/article/view/8296>

Zanardo, S. (2015), *Gender*, Città Nuova Editrice, Roma.

Sitografia.

Casavecchia, B. (2018), *Libreria delle donne*, in "ArtReview"
<https://artreview.com/ar-april-2018-feature-milan-womens-bookstore-collective/>
fonte consultata in data 23/03/2022

Chiti, S., *La partecipazione delle donne italiane alla Prima guerra mondiale*
<https://www.storiologia.it/donna/donna08a.htm> fonte consultata in data 15/03/2022.

De Laurentis, T. (1990), *The Practice of Sexual Difference and Feminist Thought in Italy. An Introductory Essay*, The Milan Women's Bookstore Collective, *Sexual Difference: A Theory Of Social- Symbolic Practice*, (pag. 1-21), Indiana University Press, Bloomington.

Dompè, G. e Bassino, M., *Donna*, in "Enciclopedia italiana – Appendice II (1948)"
[https://www.treccani.it/enciclopedia/donna_res-a58b69e6-87e5-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/#:~:text=Il%20CIF%20\(Centro%20italiano%20femminile,della%20vita%20civica%20e%20sociale](https://www.treccani.it/enciclopedia/donna_res-a58b69e6-87e5-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/#:~:text=Il%20CIF%20(Centro%20italiano%20femminile,della%20vita%20civica%20e%20sociale) fonte consultata in data 20/03/2022.

Doni, E. (2011), *Le donne del Risorgimento*, Il libro dell'Anno 2011.
[https://www.treccani.it/enciclopedia/le-donne-del-risorgimento_\(Il-Libro-dell%27Anno\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/le-donne-del-risorgimento_(Il-Libro-dell%27Anno)/) fonte consultata in data 18/03/2022.

Faggion, R. (2016), *La donna e il lavoro nella società dalla Seconda rivoluzione industriale alla Prima guerra mondiale*, <https://docplayer.it/21234050-La-donna-e->

[il-lavoro-nella-societa-dalla-seconda-rivoluzione-industriale-alla-prima-guerra-mondiale.html](#) fonte consultata in data 17/02/2022

Fornari, S., Nocenzi, M., Ruspini, E. (2020). Introduzione. 19-31. 10.3280/SISS2019-003003 [*Introduzione \(4\).pdf](#)

<https://maschileplurale.it/info/>

<https://www.gliscritti.it/blog/entry/4834> fonte consultata in data 20/03/2022

[Il-cammino-delle-donne.pdf](#) fonte consultata in data 10/02/2022

Indagine Istat sugli effetti della pandemia sulla violenza di genere, anno 2020-2021 <https://www.istat.it/it/archivio/263847> fonte consultata in data 09/04/2022

Le Onde Onlus <http://www.leonde.org/>

Jourdan, C. (2012), *Senza Oneri per lo Stato*, La Libreria delle donne di Milano, in "Per amore del mondo", n. 11. https://www.diotimafilosofe.it/larivista/libreria-delle-donne-di-milano/#_ftn2 fonte consultata in data 23/03/2022.

Maffeo, S. *La Storia Dell'associazionismo Femminile Italiano*. <http://win.storiain.net/arret/num145/artic2.asp> fonte consultata in data 13/11/2021.

Paola Bono e Sandra Kemp (a cura di), Oxford, Blackwell, 1991 <https://archive.org/details/italianfeministt0000unse/mode/2up> fonte consultata in data 25/03/2022.

[Penelope va alla guerra.pdf](#) fonte consultata in data 28/02/2022

Piattelli, V. (2018), *Storia dell'emancipazione femminile in Italia*. <http://zibaldino.altervista.org/wp-content/uploads/2018/06/Lemancipazione-femminile-in-Italia.pdf> fonte consultata in data 19/11/2021

Statuto dell'Associazione "Biblioteca delle donne – Centro di Documentazione – Centro di Consulenza legale, UDI PALERMO" [statuto onlus.pdf](#)

Spinelli, B. (2015), *Femminicidio*, Enciclopedia Italiana, IX Appendice.
https://www.treccani.it/enciclopedia/femminicidio_res-49388c97-2723-11e6-8a1f-00271042e8d9_%28Enciclopedia-Italiana%29/ fonte consultata in data 09/04/2022

UDI Palermo, *La nostra storia*,
<https://www.bibliotecadelledonnecentrodiconsulenzalegale-udipalermo.it/informazioni> fonte consultata in data 17/05/2022.

UDI Palermo, *La differenza a scuola*, [Bibliografia - La differenza a scuola.pdf](#)

Zincone, G. (1993), *Emancipazione femminile*, Enciclopedia delle scienze sociali.
https://www.treccani.it/enciclopedia/emancipazione-femminile_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/ fonte consultata in data 14/03/2022.

La scuola racconta una donna:

- 1 edizione: [La Scuola racconta una donna 1.pdf](#)
- 2 edizione: [la scuola racconta una donna 2.pdf](#)
- 3 edizione: [la scuola racconta una donna 3.pdf](#)
- 4 edizione: [La Scuola racconta una donna 4.pdf](#)
- 5 edizione: [La Scuola racconta una donna 5.pdf](#)
- 6 edizione: [6 la scuola racconta una donna - cittadinanza.pdf](#)
- 7 edizione: [la scuola racconta una donna 7a.pdf](#)