

SAGGI – ESSAYS

IMPLICITI DELLA MEMORIA COLLETTIVA
NELL'EDUCAZIONE DELLE BAMBINE E DELLE DONNE.
TRASGRESSIONE PROGETTI ANCESTRALI E ROMPERE
VINCOLI INVIOLABILI:
IL FILO ROSSO PER ESSERE “LE DONNE CHE SI È”

IMPLICITES OF THE COLLECTIVE MEMORY IN THE EDU-
CATION OF CHILDREN AND WOMEN.
BREAKING ANCESTRAL PROJECTS AND BREAKING IN-
VIOLABLE BONDS:
THE RED THREAD TO BE “THE WOMEN THAT YOU ARE”

di Maria Grazia Riva (Università di Milano “Bicocca”)

In questo contributo esploro la drammaticità sepolta nella memoria collettiva implicita nell'educazione delle bambine e delle donne. Si può rintracciare il filo rosso che storicamente continua a permanere rispetto ai modelli di educazione delle bambine, con gravi conseguenze nella trasmissione transgenerazionale dei modelli pedagogici e delle pratiche educative. L'esperienza vissuta sulla propria pelle di tali modelli e pratiche volte alla rinuncia di sé, e alla mortificazione della vitalità come strumento educativo, ha generato un accumulo di dolore, sofferenze, frustrazioni e rabbie che inevitabilmente si diffondono e invadono lo spazio pubblico della società condivisa, insinuandosi pesantemente nelle relazioni sociali, familiari, educative, affettive e sentimentali e anche lavorative. In conclusione, individuo la necessità di percorsi formativi volti alla consapevolezza dell'esistenza e della pervicacia degli impliciti pedagogici radicati profondamente nelle memorie storiche.

In this contribution, I explore the drama buried in the collective memory implicit in the education of girls and women. A thread which historically continues to remain in the models of education for girls can be found, with serious consequences in the transgenerational transmission of pedagogical models and educational practices. The first-hand experience of these models and practices aimed at self-sacrifice and the mortification of vitality as an educational instrument, has generated an accumulation of pain, suffering, frustration and anger which inevitably spread and invade the public space of shared society, significantly insinuating itself in social, family, educational, affective, sentimental and even working relations. In conclusion, I identify the need for formative paths aimed at awareness of the existence and tenacity of the unspoken pedagogical messages deeply rooted in historical memories.

1. L'educazione delle bambine e gli strati profondi della memoria socio-culturale ed educativa

«Dalla donna che sono
mi succede, a volte, di osservare nelle altre
la donna che potevo essere
donne garbate, esempi di virtù.
Non so perché tutta la vita ho trascorso a ribellarmi a loro.
Odio le loro minacce sul mio corpo.
La colpa che le loro vite impeccabili,
per strano maleficio mi ispirano».
Gioconda Belli, *Non mi pento di niente*¹

Storicamente, con le dovute eccezioni, l'educazione delle bambine è sempre stata incanalata nella direzione dell'obbedienza a determinati modelli precostituiti di "brave bambine", secondo i canoni sociali e culturali dell'epoca (Covato, 2007; De Beauvoir, 2016; Gianini Belotti, 2013; Loiodice, 2014; 2020; Ulivieri, 2000;

¹ Disponibile in: <https://giocondabelli.org/> [16/04/2021].

2019). Sebbene si siano succedute fasi storiche diverse e molteplici, tuttavia permane, nella memoria collettiva e nell'immaginario sociale, la convinzione latente che le bambine e le donne debbano rinunciare a sé per assecondare le richieste degli altri, a partire dalle proprie madri e dalla famiglia. Il tema della rinuncia a sé e all'ascolto dei propri bisogni pena il ricatto affettivo della perdita d'amore e d'attenzione, della sottomissione a pesanti rimproveri, colpevolizzazioni e giudizi negativi e svalutanti purtroppo non è ancora del tutto superato (Cramer, 1996; Miller, 1987; Recalcati, 2017). Nonostante gli indubbi progressi delle scienze sociali e pedagogiche, così come nelle dichiarazioni dei Diritti dei bambini e per le Giornate delle Bambine², tuttavia sia nella società occidentale – spesso più nascosta ma comunque persistente – sia nelle altre società e culture del mondo si è ben lontani dalla realizzazione di una educazione delle bambine volta alla loro piena espressione di sé e alla emancipazione da certi modelli educativi transgenerazionali. Le loro madri, zie, nonne hanno comunque sperimentato quei modelli educativi, di fatto volti a creare stampi perfetti per le loro bambine, in questo incentivate, sostenute e ben legittimate e convalidate dalla compiacente – ma chi compiacce chi? – società maschile e comunque dalla cultura collettiva. Del resto maschi e femmine nascono da madri, che li educano riproponendo, più o meno implicitamente, a entrambi gli stessi modelli. Inevitabilmente, anche i maschi alla fine considerano normali e “naturali” le differenti richieste rivolte a maschi e femmine. Se è pur vero che ormai anche gli uomini e i padri svolgono un'azione più importante e incidente nell'educazione dei figli, tuttavia è innegabile il ruolo e la corresponsabilità delle madri e delle donne nel riproporre costantemente la catena transgenerazionale della richiesta di sottomissione, sacrificio di sé, accettazione della sofferenza (Cramer, 1996).

² Vds. P11 ottobre, vds. 66/170. International Day of the Girl Child. https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/170 [16/04/2021].

Queste donne, tuttavia, mi guardano dal fondo dei loro specchi/alzano un dito accusatore, a volte, cedo al loro sguardo di biasimo/e vorrei guadagnarli il consenso universale,/essere “la brava bambina”, “la donna perbene”, la Gioconda irreprensibile³.

Si educa in tal modo al masochismo, all’inversione del piacere che, invece di essere basato sulla gioia e sulla pienezza dell’espressività, si è ormai appunto invertito, cambiando segno e portando, in modo distorto, a provare un piacere nell’abnegazione e nella rinuncia a sé; atteggiamento che consente l’ottenimento del plauso socio-culturale e familiare⁴.

Potrebbero sembrare riflessioni ormai superate, ampiamente evidenziate da chi si è occupato degli studi sulle donne e dalle lotte femministe per l’emancipazione e il riconoscimento del valore del femminile. Tuttavia, non è così. Molto materiale implicito si annida ancora negli strati profondi, arcaici, della memoria socio-culturale che regola e indirizza, sia inconsciamente sia intenzionalmente, l’educazione delle bambine.

Va detto che, come è stato messo in luce dal De Mause (1983), dalla Miller (1987), dalla Rutschky (2015), per molti secoli l’educazione dell’infanzia in generale è spesso stata praticata all’insegna del modello della pedagogia nera, con metodi manipolatori e abusanti. Molti bambini e bambine sono vissuti/e in un’atmosfera educativa moralistica e colpevolizzante, che ha posto frequentemente le condizioni per lo sviluppo delle nevrosi.

Alla sua origine non v’è un avvenimento esteriore, ma la rimozione degli innumerevoli fattori che costituiscono la vita quotidiana di un bambino e che il bambino non è mai in grado di descrivere, perché semplicemente non sa che può esistere qualcos’altro (Miller, 1987, p. 52).

³ Disponibile in: <https://giocondabelli.org/> [16/04/2021].

⁴ Si pensi al film “La verità è che non gli piaci abbastanza”, di Ken Kwapis, 2009.

Ad esempio, la Miller racconta come nel 1880 una bambina dovesse ricorrere alla menzogna per poter leggere, venendo fortemente colpevolizzata e punita con diverse tecniche educative umilianti. Racconta (Miller, 1987) che la piccola Caterina una sera lavorò a maglia con molta alacrità, portandosi molto avanti con il lavoro. La sera dopo, invece di continuare il lavoro ai ferri, nasco-stamente si mise a leggere un libro. La sera ancora successiva la madre, dopo aver visionato i lavori dei figli, «attenta credette di notare un contegno particolare e non del tutto sincero in lei» (p. 54). La sottopose a un interrogatorio con delle strategie comunicative che si servivano di trappole per far cadere in contraddizione la bambina. A quel punto prima la madre e poi, successivamente, il padre, sottolinearono di averla colta in fallo nella menzogna, che ciò era molto grave e che denotava leggerezza e abiezione, punendola con vari metodi e tecniche.

Come si può notare, qui madre e padre colludono su una visione valoriale ispirata a un modello religioso che si serve della colpa e dell'umiliazione per attuare l'educazione al comportamento. Comunque il modello di riferimento è sempre quello di costruire figlie ubbidienti, pronte al sacrificio, remissive, disposte ad accettare il livello subordinato attribuito al femminile, quindi di fatto esposte a scambiare per amore la richiesta di una postura masochista.

Molti i residui ideologici e le dinamiche di potere (Biemmi & Leonelli, 2016; Covato, 2007; Dato, De Serio & Lopez, 2009; Gianini Belotti, 2013; Loiodice, 2014; Mapelli, 2010; Ulivieri, 2019), non solo degli uomini contro le donne ma anche delle donne contro le loro bambine, poi un giorno donne; molte emozioni autobiografiche delle madri negate e rimosse nelle sofferenze patite da bambine, molte paure messe a tacere per il timore delle conseguenze. Carla Lonzi scrive, nel 1978:

7 novembre 1974. Sono di nuovo a casa di mia madre... Mia madre mi esaspera: ormai la accetto così, ma vederla in azione tutto il giorno è uno spettacolo assurdo. Poi papà torna a casa, la sgrida perché il marsala nel petto di pollo non è di buona qualità... E lei resta lì, come una bambina con il quaderno macchiato d'inchiostro, sotto lo sguardo del

preside... Faccio il solito fumetto che da vecchia abbia una vita senza terrorismi, umiliazioni e spapolamento del cervello... Eppure sono più figlia di mio padre che sua; in lui odio una violenza che posso avere anch'io, per questo mi sento in qualche modo colpevole. Lei invece è una vittima senza ribellione, perché prova pietà per l'oppressore (pp. 676-677).

È importante osservare sia il modello materno di rinuncia a sé, ai propri bisogni e diritti, sia la consapevolezza dell'interiorizzazione dei modelli educativi e sociali sperimentati.

La concettualizzazione sulla formazione della personalità va strettamente collegata ai fattori intrafamiliari che conducono alla formazione dell'identità di genere (Cramer, 1996, p. 139). La presa di consapevolezza anche di una sola donna traccia la via per risignificare la propria storia ed esperienza, assumendo in ciò una dimensione politica. Tutti questi aspetti ideologici, i modelli pedagogici, le pratiche educative attuate concretamente nel corso dei secoli (Covato, 2007; Miller, 1987; Rutschky, 2015; Seveso, 2001) e dei decenni e nella micropedagogia del quotidiano, nelle azioni tra madri e figlie legate alla gestione del cibo e del nutrire, del corpo e della sua pulizia, del sesso e della sessualità, della possibilità e capacità di amare, della esperienza della simmetria e della asimmetria, della responsabilità e della reciprocità, del poter volere e del poter "potere" sono intrise e, per dir così, consustanziate da forti emozioni, da flussi emozionali che determinano blocchi o testimoniano lacerazioni e ferite, che aspirano a riparazioni e a speranze di cambiamenti futuri.

2. Formare alla "pedagogia degli impliciti pedagogici" nelle memorie storiche dell'educazione individuale e collettiva

Prendere dieci in condotta/dal partito, dallo stato, dagli amici, dalla famiglia, dai figli/e da tutti gli esseri che popolano abbondantemente questo mondo./In questa contraddizione inevitabile/tra quel che doveva essere e quel che è,/ho combattuto numerose battaglie mortali,/battaglie inutili, loro contro di me/loro contro di me che sono me

stessa – con la psiche dolorante, scarmigliata,/trasgredendo progetti ancestrali,/lacero le donne che vivono in me/che, fin dall'infanzia, mi guardano torvo/perché non riesco nello stampo perfetto dei loro sogni⁵.

Ancora una volta, sebbene persista – anch'esso come potentissimo e quasi insuperabile patrimonio implicito dis-seminato pervasivamente nella cultura e nella memoria collettiva – ben forte la tendenza al paradigma disgiuntivo (Irigaray, 1992; Mortari, 2004) – che separa corpo e mente, cognitivo e affettivo, pratica e relazione – va espressa a gran voce la necessità di un framework concettuale che permetta di “pensare insieme” le pratiche dell'educazione con le emozioni che si generano esattamente nel mentre che le prime si svolgono. Se le madri chiedono il sacrificio di sé alle figlie, ingiungono loro in modo più o meno sottile e colpevolizzante di accettare e subire le richieste degli altri, come ci si può stupire, ogni volta che avviene un femminicidio, che le donne accettino, spesso in silenzio e vergognandosi, le pretese e le violenze degli uomini con cui si accompagnano. I messaggi veicolati dalle madri attraverso le pratiche educative sono profondamente interiorizzati e, se pur si apre nelle donne qualche veloce e raro squarcio di presa di consapevolezza, rapidamente lo si rimuove perché le lealtà familiari da trasgredire sono potentissime e non si ha spesso la forza di compiere quel passo. La possibilità delle donne di amare nella reciprocità dello scambio e nell'ascolto interdipendente dei bisogni e dei desideri reciproci si fonda proprio sulle concrete esperienze vissute nell'educazione infantile ricevuta, e su quanto spazio libero, insaturo è stato lasciato per diventare “la donna che si è”.

Educatori e pedagogisti hanno il compito storico, educativo, epistemologico e politico di individuare e decostruire le pressioni ideologiche, i metodi e le tecniche educative quotidiane che «[...] all'insaputa delle parti in causa, contribuiscono ad orientare la bambina verso un'identità di donna» (Cramer, 1996, pp. 139-140).

⁵ Disponibile in: <https://giocondabelli.org/> [16/04/2021].

Ad esempio, Cramer (1996) descrive il caso dell'educazione della madre Graziella alla bimba Sofia, ispirata alla sottomissione sofferente, cardine su cui poggia l'identità materna, che si situa allo snodo tra storie individuali e visioni collettive, ereditate dalla cultura cristiana. Nello specifico, il modello centrale è quello della madre sofferente. «Siamo fatte così noi donne» (Cramer, 1996, p. 141).

Nonostante le battaglie e le innegabili conquiste delle femministe degli anni Settanta del secolo scorso, le rappresentazioni diffuse sul ruolo della madre per un verso e le pervicaci e profonde immagini sepolte intorno alla donna per l'altro verso si smuovono molto più lentamente. E infatti continuamente riaffiorano nella nostra contemporaneità, nei media, sui social e nelle relazioni familiari e di coppia stereotipi e arretramenti sostanziali. Spesso

le madri sono le custodi di una tradizione che trasmettono, il più delle volte, a loro insaputa. Immagini inconscie della madre sofferente persistono e, quando la necessità di soffrire s'impone alla donna come soluzione di conflitti dell'infanzia, prendono corpo nei comportamenti materni (Cramer, 1996, p. 141).

Perché, adulta, ho osato vivere l'infanzia proibita/e ho fatto l'amore sulle scrivanie nelle ore d'ufficio,/ho rotto vincoli inviolabili e ho osato godere/non incolpo nessuno/anzi li ringrazio dei doni./Non mi pento di niente, come disse Edith Piaf./Ma nei pozzi scuri in cui sprofondo al mattino,/appena apro gli occhi,/sento le lacrime che premono,/nonostante la felicità che ho finalmente conquistato,/rompendo cappe e strati di roccia terziaria e quaternaria⁶.

Le rappresentazioni tradizionali vengono trasmesse da una generazione all'altra, modificandosi man mano che cambiano i paradigmi e i modelli socio-culturali. «Ma le icone del passato hanno impresso il marchio dell'inconscio e, quando una necessità psicologica costringe l'individuo a identificarsi con gli ideali dei propri genitori e dei propri antenati, risorgono» (Cramer, 1996, p.

⁶ Disponibile in: <https://giocondabelli.org/> [16/04/2021].

142). Queste immagini antiche sono molto persistenti ed esprimono «grande fedeltà all'eredità culturale comune e il peso della naturale tendenza alla ripetizione delle rappresentazioni inconse» (Cramer, 1996, p. 142). Al tema ben noto del “partorirai con dolore” così presente nell'ideologia cristiana si unisce il senso di colpa per la sessualità e il connesso godimento implicito nella procreazione. Il modello di comportamento e la visione masochista della madre si allinea d'altra parte proprio al «bisogno di espiazione per alleviare un senso di colpa inconscio» (Cramer, 1996, p. 147). Le femministe hanno lottato per destrutturare l'immagine tradizionale della madre rifiutando l'altruismo sacrificale, il martirio e il perdono, orientandosi verso la laicizzazione della maternità (Friedan, 1964; Mitchell, 1972).

Esiste una doppia filiazione degli ideali e delle rappresentazioni del mondo. La filiazione inconscia porta il marchio della storia, o addirittura della “preistoria” del soggetto. Le sue immagini affondano le proprie radici negli archetipi collettivi, nel sentito dire della prima infanzia, nei segreti di famiglia (Cramer, 1996, p. 153).

Si rifà alle storie dei bambini, ai ricordi infantili espressi nei sogni, nei giochi, nelle preferenze per le diverse attività (Cramer, 1996, p. 153). Spesso le influenze e i condizionamenti primari passano attraverso il corpo e l'alimentazione, arrivando a esprimersi attraverso sintomi psicosomatici. Questi vanno intesi come «de impronte corporee di preconetti relativi al sesso, al potere, alla mancanza» (Cramer, 1996, p. 153). Tali modelli arcaici trapassano tra le generazioni attraverso il corpo-a-corpo intenso della relazione primaria genitori-bambino e bambina, che li integrano nei propri schemi di pensiero nascenti. Man mano questi preconetti si arricchiscono con l'esperienza, creando un incrocio di condizionamenti che confluiscono in una seconda filiazione di ideali e rappresentazioni. La cultura opera delle pressioni che «penetrano nel mondo immaginario del bambino attraverso l'intermediazione del progetto educativo, della scuola» (Cramer, 1996, p. 154). Di fatto, si osserva che ideologie contrapposte possono coesistere.

Ecco allora, in conclusione, che appare ineludibile, anche come effettivo e incisivo strumento di contrasto alla violenza di genere e per l'educazione delle bambine, la promozione di percorsi formativi di "pedagogia degli impliciti pedagogici" e delle tracce depositate nelle memorie storiche collettive, con lo scopo di pervenire a decostruire e individuare «[...] i dispositivi, le fonti e i beni materiali e immateriali, che hanno agito o agiscono per la conservazione e attivazione della memoria storica di eventi, personaggi, principi, valori»⁷, nell'ambito appunto dell'educazione delle bambine. Le bambine diventano donne che creano legami con uomini e donne e che generano bambine e bambini, evidenziando in tal modo che il lavoro decostruttivo sugli impliciti pedagogici profondi nell'educazione delle bambine diventa generativo per la collettività nel suo insieme. E per le donne si creano le condizioni di possibilità di «trasgredire progetti ancestrali e rompere vincoli inviolabili per essere "le donne che si è"»⁸, senza doversi lacerare ogni giorno per ogni conquista fatta. Vi sono molte donne che soffrono in silenzio, che sono state maltrattate, abusate e picchiate nell'infanzia. Perciò, hanno «introiettato nella loro mente-cuore quest'uguaglianza agghiacciante di "amore-violenza"» (Morganti, 2006, p. 43), che le conduce frequentemente a modificarsi in "vittime di mariti violenti e/o in carnefici di bambini indifesi".

Le donne hanno bisogno di conquistare la fiducia in sé.

Per potersi stimare, non basta volerlo, come molti pretendono. La fiducia in sé si costruisce lentamente e ha radici nell'infanzia: quando si impara a restare da soli e a prendersi cura di sé, in assenza della mamma (Marzano, 2010, p. 61).

La fiducia si può generare se non si è costantemente sottoposti a pratiche educative di disapprovazione, se la famiglia crede in noi, se chi ci circonda, amici o compagni, non ci umilia. Ancora

⁷ Vds. il testo della Call relativo al presente numero di MeTis.

⁸ Vds. il testo della poesia citata di Gioconda Belli.

oggi, è più facile per un uomo avere fiducia in sé proprio perché è meno probabile che ciò avvenga.

Per rifiutare la sudditanza al potere maschile bisognerebbe prima di tutto riconoscere questa come forma di sudditanza. È la lezione di Etienne de la Boétie e il suo discorso sulla “servitù volontaria”: sebbene nessun essere umano possa essere trattato come uno schiavo senza soffrirne, accade spesso che ci si sottometta volontariamente a una forma di schiavitù quando non si è avuta la possibilità di conoscere altro. L’abitudine ci fa accettare l’inaccettabile. Accade a tutti. Perché allora stupirsi se le giovani donne non si ribellano e considerano normale la sudditanza al potere maschile? Quale altro modello hanno a loro disposizione? (Marzano, 2010, p. 14).

È fondamentale mandare il messaggio a tutte le donne che rischiano di abbandonarsi alla tentazione di rassegnarsi e di cadere nello sconforto che la riflessione, il pensiero, l’argomentare e il decostruire le pratiche educative e le ideologie sociali possono costituire degli strumenti potenti, sia per riprendersi la propria vita sia per non consentire a nessuno di umiliarle o zittirle. Non c’è possibilità di superamento del problema se permane la difficoltà di prendere atto delle proprie ambivalenze, negando di amare e odiare al tempo stesso (Marzano, 2010, p. 57).

Nella società italiana purtroppo capita ancora che l’uomo senta ancora e di nuovo l’esigenza di «umiliare la donna per sentirsi superiore ogniqualvolta percepisca che l’emancipazione femminile avanza» (Marzano, 2010, p. 59). Si costituisce un circolo vizioso sempre identico e ripetitivo: per un verso le donne sperimentano la difficoltà di imporsi agli altri nell’ambito affettivo e in quello professionale, per l’altro sono invece «bravissime a colpevolizzarsi e a scoraggiarsi quando incontrano delle difficoltà o quando sono criticate» (Marzano, 2010, p. 64). Su questi aspetti devono operare e incidere i percorsi formativi capaci, coraggiosamente, di andare a vedere cosa c’è negli impliciti socio-culturali ed educativi, intersecando il piano individuale con il piano storico-sociale collettivo.

Vanno esplorati i contesti familiari e culturali, che svolgono sempre un ruolo centrale, evidenziando come i genitori possano

agire con pratiche educative che aiutino le figlie a crescere con la consapevolezza di avere dignità e di valere, indipendentemente dal giudizio degli altri attorno. «Finché non cesseranno di percepirsi come le vedono gli uomini, le donne non potranno fondare su se stesse l'autostima» (Marzano, 2010, p. 66). Per questo è importantissimo il ruolo della famiglia, perché se si riceve la fiducia dagli altri fin da piccole, si può poi pian piano imparare a credere in sé, costruendo stima in se stesse. Attraverso percorsi formativi dedicati, la donna

deve pian piano imparare a non dipendere dallo sguardo dell'uomo; a non sentirsi bella solo quando un uomo glielo dice; a non sentirsi brava solo quando il capufficio o il professore la approva. È un percorso lungo e faticoso, che comincia durante l'infanzia e continua nell'adolescenza. D'altronde, proprio quando sono adolescenti, le ragazze hanno bisogno di sentirsi sostenute e incoraggiate per far fronte agli stravolgimenti identitari che attraversano. Ma il ruolo di una madre è anche questo: aiutare sua figlia a capire che nulla è più prezioso dell'autonomia personale e che non serve a niente essere belle e brave per gli altri, se non si è poi capaci di sentirsi belle e brave da sole, nonostante tutto ciò che possano dire gli altri (Marzano, 2010, p. 68).

Ed è anche molto importante poter sperimentare la rabbia sotto le ferite d'amore, che hanno portato a non fidarsi più, e quindi a non affidarsi più, con le conseguenze del senso di solitudine, di tristezza e di depressione. Per le donne è già una conquista poter sentire la rabbia, perché nella nostra società l'immagine di una donna arrabbiata o aggressiva genera un certo rifiuto (Morganti, 2006, p. 22). Ancora oggi le bambine vengono educate a censurare l'espressione della rabbia, il comportamento competitivo e autoaffermativo. In seguito a questo stile educativo da adulte si evita l'espressione della collera e, prima ancora, l'esperienza emotiva di tale emozione. Difensivamente, ci si rifugia nel dolore pur di non sentirsi arrabbiate. Assai importante è la possibilità per le bambine di separarsi autenticamente dalla madre. Infatti, mentre ci si deve differenziare per proseguire il compito evolutivo, nello stesso tempo occorre identificarsi con la madre per matura-

re una identità femminile adulta. Inoltre, spesso i «movimenti verso la crescita compiuti da una figlia sembrano implicare, inevitabilmente, un tradimento della relazione madre-figlia» (Morganti, 2006, p. 28), vissuto in tal modo specie da madri fragili e possesive. Tale dinamica provoca rabbia, che deve fare però i conti con la possibilità di sviluppare nei fatti un'autonomia psicologica femminile, spesso a rischio di castrazione da parte della madre.

Da tutto quanto si è descritto e argomentato, emerge con forza la necessità che i percorsi formativi per la familiarizzazione e presa in carico consapevole degli impliciti pedagogici vadano rivolti sia alle donne sia agli uomini, a tutte le età, sia agli insegnanti sia a tutte le tipologie di educatori ed educatrici, che operano nei diversi contesti sociali ed educativi.

3. Concludere...per riaprire

«È a noi donne che spetta imparare a fare a meno del riconoscimento degli uomini e aiutarci vicendevolmente per cominciare a riconoscere il valore di quello che facciamo e di quello che siamo» (Marzano, 2010, p. 66). Occorre imparare a usare la rabbia, il dolore e tutte le emozioni come forze creative per cambiare, anzitutto attraverso il riconoscimento di queste emozioni. Si tratta di assumersi la responsabilità della crescita personale e dello sviluppo educativo e psicologico, senza attendere all'infinito l'approvazione degli altri.

Vedo le altre donne che sono in me, sedute nel vestibolo/che mi guardano con occhi dolenti e mi sento in colpa per la mia felicità./Assurde brave bambine mi circondano e danzano musiche infantili...contro di me;/contro questa donna fatta, piena,/la donna dal seno sodo e i fianchi larghi,/che, per mia madre e contro di lei, mi piace essere⁹.

⁹ Disponibile in: <https://giocondabelli.org/> [16/04/2021].

Elaborando la rabbia verso chi ha tradito la nostra fiducia, a partire dalle madri, e verso noi stesse che in qualche modo lo abbiamo consentito, si potrà riaprirsi, amandosi e amando (Morganti, 2006, p. 31).

Bibliografia

- Biemmi I. (2018). *Cosa fanno le bambine? Cosa fanno i bambini?*. Firenze: Giunti.
- Biemmi I., & Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Borruso F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Covato C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Cramer B. (1996). *Segreti di donne*. Milano: Cortina.
- Dato D., De Serio B., & Lopez A.G. (2009). *La formazione al femminile*. Bari: Progedit.
- De Beauvoir S. (2016). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore.
- De Mause L. (1983) (a cura di). *Storia dell'infanzia*. Torino: Emme.
- Friedan B. (1964). *La mistica della femminilità*. Milano: Ed. di Comunità.
- Gianini Belotti E. (2013). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Irigaray L. (1992). *Io tu noi. Per una cultura della differenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Loiodice I. (2014) (a cura di). *Formazione di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2020) (a cura di). *Ripensare le relazioni intergenerare*. Bari: Progedit.
- Lonzi C. (1978). *Taci, anzi parla. Diario di una femminista*. Milano: Scritti di Rivolta femminile.
- Mapelli B. (2010). *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*. Rho (MI): Stripes.
- Marone F. (2004). *Narrare la differenza. Genesi, saperi e processi formativi nel Novecento*. Milano: Unicopli.
- Marzano M. (2010). *Sii bella e stai zitta*. Milano: Mondadori.
- Miller A. (1987). *La persecuzione del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mitchell J. (1972). *Condizione della donna*. Torino: Einaudi.
- Morganti M. (2006). *La rabbia delle donne*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Recalcati M. (2017). *Contro il sacrificio*. Milano: Cortina.

- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rutschky K. (2015). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Ulivieri S. (2000) (a cura di). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (2019) (a cura di). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.