

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze umane per la formazione

“Riccardo Massa”



Dottorato di Ricerca in

Scienze della Formazione e della Comunicazione

Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica

XXVI ciclo

## **DIVENIR DONNE.**

# **L'educazione informale di genere nei racconti di formazione**

Coordinatore: Prof.ssa Laura FORMENTI

Tutor: Prof. Sergio TRAMMA

Tesi di Dottorato di

Lisa BRAMBILLA

Matricola n. 025610

Anno Accademico 2012-2013



*dell'amicizia e  
della gioia*

*a  
Francesca  
Matilde  
Andrée  
Francesca*



## INDICE

<b>ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>11</b>
<b>PARTE I GENERE E EDUCAZIONE</b>	<b>13</b>
<hr/>	
<b>CAP. 1 GENERE E EDUCAZIONE</b>	<b>13</b>
1.1 Alcune definizioni	13
1.2 Apprendere il genere: vincoli e opportunità	17
1.3 Educazione di genere e pedagogia sociale	21
1.3.1 <i>L'educazione di genere come educazione informale e diffusa</i>	25
1.3.2 <i>Peculiarità dell'educazione di genere</i>	28
<b>CAP. 2 LA RIFLESSIONE PEDAGOGICA SUL GENERE</b>	<b>35</b>
2.1 Cenni di una storia dell'educazione informale di genere	35
2.2 La riflessione pedagogica sul genere	43
2.2.1 <i>Dalla pedagogia dell'uguaglianza alla pedagogia della differenza</i>	44
2.2.2 <i>La pedagogia della differenza</i>	49
2.2.3 <i>La pedagogia e gli studi di genere</i>	53
2.2.4 <i>L'educazione di genere, al genere, alle differenze e alla pluralità</i>	59
<b>CAP. 3 IMPIANTO DELLA RICERCA</b>	<b>67</b>
3.1 Educazione informale e ricerca pedagogica	67
3.2 Premesse alla scelta di un approccio narrativo per la ricerca intorno alle esperienze educative informali di genere	70
3.2.1 <i>Il livello micro</i>	71
3.2.2 <i>Il livello macro</i>	73
3.2.3 <i>Il livello meso</i>	75
3.3 Domande, obiettivi e strumenti della ricerca	76
3.4 Le giovani donne intervistate	80
3.5 La raccolta delle interviste narrative	82
3.6 L'analisi delle interviste	84

<b>PARTE II - STORIE DI FORMAZIONE DI GENERE</b>	<b>91</b>
<b>CAP. 4 STORIE DI FORMAZIONE E BIOGRAFIE DI GENERE: UNO SGUARDO D'INSIEME</b>	<b>91</b>
4.1 Alcune preliminari immagini sul divenir donne	95
<b>CAP. 5 LA SCUOLA</b>	<b>98</b>
5.1 Maestre, professori e più rare professoresse	99
5.2 La scuola e lo studio	103
5.3 La cultura di genere: fra libri e TV	107
5.4 Compagne e compagni di scuola	112
5.5 Il collettivo studentesco	117
<b>CAP. 6 LA FAMIGLIA</b>	<b>121</b>
6.1 I genitori	121
6.1.1 <i>Padri e madri</i>	129
6.2 Centralità della famiglia e divisione del lavoro domestico e di cura: esperienze e immaginari	140
6.3 Fratelli e sorelle	143
6.4 Altri componenti della famiglia	147
<b>CAP. 7 LE RELAZIONI D'AMORE</b>	<b>150</b>
7.1 La relazione d'amore quale esperienza centrale del divenire donna (e la separazione per divenire se stesse)	150
7.2 Il sogno d'amore: esperienze e immaginari	157
<b>CAP. 8 ALTRI CONTESTI</b>	<b>170</b>
8.1 La partecipazione politica	170
8.2 Le attività sportive	175
8.3 Le esperienze culturali, ricreative e l'associazionismo	178
8.4 Le attività lavorative	184
<b>CAP. 9 LA MALATTIA</b>	<b>189</b>
<b>CAP. 10 LE AMICIZIE</b>	<b>193</b>
10.1 La "migliore amica", le "migliori amiche"	193
10.2 Gli amici	201

<b>PARTE III FARE E PENSARE IL GENERE</b>	<b>205</b>
<b>CAP. 11 TRACCE DI UN'EDUCAZIONE INFORMALE DI GENERE: CONTENUTI E DIDATTICHE</b>	<b>206</b>
11.1 Un'educazione a/mediante l'essere per l'altro/a	207
<i>11.1.1 L'educazione all'attenzione per gli altri e le altre: la cura come dover essere</i>	207
<i>11.1.2 L'educazione alla cura di sé (per l'altro da sé)</i>	215
11.2 Un'educazione a/mediante la propria subalternità	222
<i>11.2.1 L'educazione alla subalternità: essere l'ombra dell'altro</i>	222
<i>11.2.2 L'educazione alla misoginia</i>	226
11.3 Un'educazione a/mediante l'essere «prese per qualche parte»	231
<b>CAP. 12 ESPERIENZE EDUCATIVE DI GENERE: INTERPRETAZIONI E SIGNIFICAZIONI</b>	<b>239</b>
12.1 Teorie spontanee sul genere	239
<i>12.1.1 Un dimorfismo assoluto</i>	242
<i>12.1.2 Un binarismo imperfetto</i>	243
<i>12.1.3 Nella cultura la radice della differenza</i>	249
<i>12.1.4 Oltre il binarismo di genere?</i>	251
<i>12.1.5 Una sostanziale uguaglianza?</i>	252
<i>12.1.6 La costruzione delle categorie culturali di donna e uomo: il problematico contributo dell'educazione formale e non formale</i>	253
12.2 Conoscenza e interpretazione dell'esperienza di genere nella complessità degli scenari contemporanei	254
<i>12.2.1 Nell'esperienza: naturalizzazioni e generalizzazioni</i>	255
<i>12.2.2 Le esperienze "altre" nella problematizzazione dell'ordine di genere</i>	256
12.3 Una carente "immaginazione sociologica"	262
<i>12.3.1 Questione di punti di vista: la difficoltà del confronto e della co-costruzione della conoscenza</i>	263
<i>12.3.2 Interpretazioni biografiche delle esperienze di genere: illusorie libertà e iperesponsabilizzazione di sé</i>	264
<i>12.3.3 L'impraticabilità del politico</i>	265
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>267</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>275</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>279</b>





## ABSTRACT

In the pedagogical field, the need for helping young generations in the composition of their gender subjectivity has been highlighted. The main aim is to provide them useful means to deconstruct heteronimity and dependence conditions and to stimulate the identification and development of the various differences gender can take on.

The intentionality of educational projects nevertheless remains far from the educational processes which inform gender learning and lie in educational experiences defined by pedagogical research as informal and widespread. This happens in the overall lack of a general gender culture in Italy where gender statistics reveal the persistence of significant gaps in different core areas of life (family life, employment and wage, violence).

Within this frame research meant to collect and examine different gender formation stories of some young women; we investigated the traces and peculiarities of informal educational experiences composing the aforementioned stories and studied the attributions of meaning which these young women refer to their experiences.

Our research, in the light of the gender-sensitive approach, aims at the adoption of qualitative, narrative methodologies. Biographical material was directed to the collection of formation stories of the young women involved in the study (12 women, aged between 19 and 23) and to the exploration of their spontaneous theories about gender.

The recurrences identified in the collected material allowed us to detect some possible traces of informal and diffuse upbringing by means of the gender disadvantage and to investigate (informal) didactics and contents. Echoes of this disadvantage were also found in the modalities by which the young women thought and shaped their experience and in the way they conceived their gender construct.

In spite of the fact that all the accounts consciously hint at the presence of a less traditional (binary and heterosexual) and more complex gender order, the significations about gender and gender-related experiences do not appear to question the dominant conceptualizations, rather reaffirming interpretations (mainly naturalizing and psychologising ones) which just probate and normalise nevertheless exposed differences and imbalances. In those, rare, cases when gender is conceived as a social construction, the burden given to cultural bonds like absence or impracticability of options (material and symbolic) appears to potentially affect the self-legitimation of wishes, opportunities, choices and perceived experiences upstream; against social destiny. Idiographic focus allowed to identify some experience dimensions where the agency of some of the women involved in the study was supported and appraised.

The pragmatic orientation which informed the research and motivated the attention for contemporaneity and the young women living it, characterizes the obtained results as a possible functionality which makes this study a contribution to the knowledge and understanding of gender construction stories and a possible preparatory basis for the definition of dedicated educational projects.

## ABSTRACT

In ambito pedagogico si è evidenziata la necessità di accompagnare le nuove generazioni nella composizione della propria soggettività di genere, con l'obiettivo di fornire loro strumenti utili alla decostruzione di condizioni di eteronomia e dipendenza e di stimolare il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze plurali che il genere può assumere.

Ciononostante, l'intenzionalità delle progettazioni educative risulta quanto mai distante dai processi formativi che informano (oppure: danno forma) l'apprendimento di genere e che risiedono (oppure: si danno/avvengono) all'interno di esperienze educative che la ricerca pedagogica definisce come informali e diffuse. Ciò accade nella più generale assenza di una cultura di genere diffusa, in un paese come l'Italia in cui le statistiche di genere segnalano la persistenza di significativi gap in differenti ambiti di vita (nelle forme della vita familiare, nell'occupazione e retribuzione, nella violenza).

È all'interno di questo quadro che la ricerca ha inteso raccogliere ed esplorare le storie di formazione di genere di alcune giovani donne indagando, in particolare, tracce e peculiarità delle esperienze educative informali che le compongono e le attribuzioni di senso e di significato che le giovani donne a queste riconducono.

La ricerca, inquadrabile entro l'approccio gender-sensitive, si è orientata verso l'utilizzo di metodologie qualitative di tipo narrativo. Il materiale biografico è stato finalizzato alla raccolta dei racconti di formazione delle giovani donne coinvolte nello studio (12 donne, di età compresa fra i 19 e i 23 anni) e all'esplorazione delle loro teorie spontanee sul genere.

Le ricorrenze individuate nel materiale raccolto hanno permesso di riconoscere alcune possibili tracce di un'educazione informale e diffusa allo e mediante lo svantaggio di genere e di indagarne didattiche (informali) e contenuti. Echi di questo svantaggio si sono individuati anche nelle modalità con cui le giovani donne intervistate hanno pensato e dato forma alla propria esperienza e nel loro (stesso) modo di concepire il costrutto di genere.

Nonostante le narrazioni (indistintamente) accennino con consapevolezza alla presenza di un ordine di genere meno tradizionale (binario ed eterosessuale) e più complesso, le significazioni raccolte intorno al genere e alle esperienze a questo correlate non sembrano mettere in discussione le concettualizzazioni dominanti, ribadendo piuttosto interpretazioni (prevalentemente naturalizzanti e psicologizzanti) che si limitano a ratificare e normalizzare differenze e squilibri pur tuttavia denunciati. Laddove (assai più raramente) il genere viene concepito come una costruzione sociale, il peso riconosciuto ai vincoli culturali come l'assenza o l'impraticabilità di alternative (materiali e simboliche), sembrano potenzialmente inficiare a monte l'(auto)legittimazione di desideri, opportunità, scelte ed esperienze percepite in contraddizione con i destini sociali. L'attenzione idiografica ha pur tuttavia permesso di individuare alcune dimensioni esperienziali in cui la agency di alcune giovani donne è stata invece sostenuta e valorizzata.

L'orientamento pragmatico che ha accompagnato la ricerca e che ha motivato l'attenzione nei riguardi della contemporaneità e delle giovani donne che l'abitano, individua nei risultati ottenuti una possibile funzionalità che rende lo studio intrapreso un contributo alla conoscenza e alla comprensione delle storie di formazione di genere e una possibile base propedeutica alla definizione di progettualità educative dedicate.

## INTRODUZIONE

La scelta di orientare l'attenzione intorno al rapporto tra *educazione e genere* corrisponde a una duplice ragione che vede fra loro intrecciate una dimensione personale e professionale con una d'ordine empirico. Come educatrice professionale ho lavorato in differenti servizi educativi di tipo riabilitativo, molto spesso dedicati a ragazze e giovani donne e, più sporadicamente, in progettualità rivolte alla sensibilizzazione delle nuove generazioni alla dimensione di genere. A eccezione di queste ultime, il genere non è mai assunto a oggetto di specifica attenzione educativa e progettuale sebbene, come evidente, costituisca un elemento onnipresente, a volte parte centrale di fenomeni e processi educativi<sup>1</sup> su cui gli interventi venivano orientati e, allo stesso tempo, dimensione e strumento educativo irriflesso delle pratiche intenzionali agite. La necessità di mettere a tema ciò che abitualmente restava rubricato entro l'«ovvietà»<sup>2</sup> dell'essere uomini e donne, operatori e operatrici, ha trovato ulteriore conforto negli stessi contenuti a cui la letteratura alla quale mi stavo avvicinando rimandava. L'esigenza di promuovere ricerche pedagogiche di tipo empirico su soggetti giovani si trovava infatti ribadita accanto alla constatazione di un interesse di ricerca a carattere prevalentemente storico e teorico<sup>3</sup>, perlomeno all'interno di questo campo di studi. Anche alcune suggestioni – nazionali e internazionali – provenienti dalla letteratura sociologica suggerivano possibilità e opportunità di indagare esperienze (educative) di genere entro i contesti relazionali del quotidiano in cui questo si trovava a essere *fatto*<sup>4</sup>, ossia prodotto, riprodotto e trasformato, con lo scopo di coglierne le particolari forme assunte (all'interno di un'altrettanto particolare contingenza) come pure significati e rappresentazioni a questi affidate dagli attori sociali coinvolti<sup>5</sup>. Proprio da queste stesse suggestioni – in accordo con la vocazione pedagogica – le opportunità di ricerca venivano rappresentate come intrinsecamente interessate e orientate a un orizzonte trasformativo<sup>6</sup>.

Sullo sfondo di questa scelta era (ed è) presente la continuità di un orizzonte sociale segnato dall'assenza di una cultura di genere ma al contempo forte di un'educazione diffusa e informale che problematicamente lo riguarda, dinnanzi alla quale gli interventi educativi (come quelli politici, culturali) se – teoricamente – non possono che immaginarsi destinati a occupare una posizione minore e marginale<sup>7</sup>, per le azioni che concretamente dispongono risultano in ogni caso del tutto insufficienti, anche per le possibilità reali a cui potrebbero dar seguito.

All'interno di queste premesse ha preso forma il disegno di ricerca che si è così orientato a esplorare le *storie di formazione di genere* di alcune giovani donne (19-23 anni) della città di Sesto San Giovanni. Questo tema iniziale si è progressivamente andato articolando intorno ad alcuni più particolari interessi<sup>8</sup> orientati all'esplorazione e all'analisi:

- delle narrazioni riguardanti i *racconti di formazione di genere*;

---

<sup>1</sup> In particolare, come educatrice professionale ho lavorato in servizi riabilitativi dedicati a uomini e donne con esperienze di disagio psichico e con donne e persone transessuali (M to F) vittime della tratta degli esseri umani e dello sfruttamento sessuale e lavorativo.

<sup>2</sup> Barbara Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2011, p. 208.

<sup>3</sup> Silvia Leonelli, «La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Pedagogia di Genere*, 2011, 6, 1.

<sup>4</sup> Candace West e Don H. Zimmerman, «Doing Gender», *Gender and Society*, Vol. 1, N. 2, Jun, 1987, pp. 125-151.

<sup>5</sup> Raewyn Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2011.

<sup>6</sup> Barbara J. Risman, «Gender as a social structure. Theory wrestling with activism», *Gender and Society*, Vol. 18, n. 4, August 2004, 429-450.

<sup>7</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.

<sup>8</sup> Per una presentazione dettagliata delle domande di ricerca si rimanda al Cap. 3.

- delle *significazioni* che le giovani hanno offerto relativamente alle esperienze di genere narrate;
- delle possibili peculiarità caratterizzanti l'*educazione informale* di genere descritta e narrata dalle giovani;
- delle *teorie spontanee* delle giovani circa il costrutto di genere.

Considerata la declinazione data agli interessi della ricerca la valutazione circa lo strumento più idoneo all'indagine si è orientata in senso *qualitativo* e, in particolare, verso la raccolta di interviste *non strutturate* di tipo *narrativo*.

Il presente lavoro ospita gli esiti della ricerca condotta. La sua articolazione è stata suddivisa in tre differenti parti.

La I parte, composta di tre capitoli, ospita una preliminare messa a tema del rapporto tra *genere ed educazione*, con particolare riguardo ad alcuni orientamenti offerti dalla *pedagogia sociale*, che hanno assunto nell'economia del presente lavoro l'angolatura mediante cui il genere è stato concepito e indagato, ovvero come *esperienza educativa informale e diffusa*. Nel secondo capitolo si sono invece intrecciate le riflessioni pedagogiche che, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, hanno investito, indagato e problematizzato il rapporto tra educazione e genere, con alcune delle più importanti acquisizioni in materia provenienti da differenti studi, con una particolare attenzione rivolta al *pensiero della differenza* e alle evoluzioni – epistemologiche e di ricerca – del concetto di *gender*.

La II parte ospita le *storie di formazione* narrate dalle giovani donne intervistate. Volendo restituire quanto più fedelmente possibile la voce delle giovani, si è scelto di riportare ampi stralci delle interviste registrate. Questa scelta ha corrisposto anche alla necessità di rendere quanto più accessibili possibile i contenuti dell'analisi al fine di poterli successivamente condividere con le giovani che hanno preso parte alla ricerca e che hanno mostrato interesse nei riguardi di una sua restituzione. I capitoli che compongono questa seconda parte corrispondono ai temi delle storie di formazione raccolte (fra soggetti, relazioni, esperienze e contesti).

La III parte propone infine gli approfondimenti analitici dedicati alle peculiarità dell'educazione informale di genere rintracciata all'interno delle biografie formative, alle teorie spontanee delle giovani intorno al costrutto di genere e agli approcci di queste nei riguardi della conoscenza e dell'interpretazione delle esperienze di genere.

# I PARTE

## GENERE E EDUCAZIONE

### Cap. 1 GENERE E EDUCAZIONE

#### 1.1 Alcune definizioni

Da oltre quarant'anni<sup>1</sup> la pedagogia si dedica con continuità allo studio del complesso rapporto fra *educazione* e *genere*<sup>2</sup> grazie all'interesse e all'apporto delle riflessioni e delle ricerche di pedagogiste donne a cui, più recentemente, si è unito il contributo di alcuni colleghi<sup>3</sup>. In particolare, è con il termine *pedagogia di genere* che viene individuato quel comparto di studio che, come recentemente puntualizzato da Silvia Leonelli<sup>4</sup>, mira oggi a:

- rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie;
- osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.);
- confrontare l'educazione di genere contemporanea con le istanze della tradizione (che permangono inavvertite sullo sfondo) e con le più recenti acquisizioni sul genere (teoriche ma anche legate a nuovi atteggiamenti sociali);
- studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne conseguenze e lontananze.<sup>5</sup>

L'avvio di quello che si rivelerà un fruttuoso intreccio fra l'attenzione teorico pratica della pedagogia e le diverse suggestioni provenienti dal *nuovo femminismo* (della «seconda ondata»<sup>6</sup>) e

---

<sup>1</sup> Silvia Leonelli, «La *pedagogia di genere* in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Pedagogia di Genere*, 2011, 6, 1.

<sup>2</sup> «[...] tra i tanti significati contrastanti dell'inglese *gender*, negli anni si sono imposte due interpretazioni diametralmente opposte: la prima riguarda la contrapposizione di *gender* a sesso, per sottolineare la costruzione storico-sociale rispetto al dato biologico, quindi per indicare una radicale differenza dal corpo; la seconda si riferisce invece a “qualsiasi costruzione sociale relativa alla distinzione maschio/femmina, comprese quelle costruzioni che separano il corpo ‘femminile’ dal corpo ‘maschile’. Il guaio è [...] che il primo significato sopravvive e spesso si confonde con il secondo, rendendo molto complessa e problematica l'utilizzazione di questo termine. Un dato indubbio riguarda il fatto che, per contrastare una progressiva tendenza all'interno dei *Women's Studies* ad accentuare il dato di costruzione socio-culturale, corpi e sessualità sono lentamente passati in sottofondo fino a scomparire, tornando in molte ricerche a svolgere un ruolo di variabile naturale. Per contrastare questo pericolo, parte del dibattito si è quindi concentrato sulla sessualità e sul corpo, estendendo i problemi sul tappeto all'intera questione relativa alla costruzione della soggettività e all'identità. Così, *gender* è stato progressivamente modificato, e ne sono state proposte nuove letture e interpretazioni critiche [...]» Paola di Cori, *Postfazione. Visione critica della storia e femminismo*, in Ida Fazio (a cura di), *Joan W. Scott, Genere, politica, storia*, Viella, Roma 2013, p. 255. In questa ricostruzione Paola di Cori si rifà al contributo di Linda Nicholson, aggiornandolo. Linda Nicholson, *Per una interpretazione di “Genere”*, in Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il Mulino, Bologna 1996.

<sup>3</sup> Si vedano, fra altri, Giuseppe Burgio, *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Mimesis, Milano-Udine 2008; Raffaele Mantegazza, *Per fare un uomo*, ETS, Pisa 2008; Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001; Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>4</sup> Silvia Leonelli, «La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», op. cit., pp. 3-4.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 32. Restaino utilizza questa espressione per identificare il femminismo che si esprimerà nel periodo compreso fra il 1968 e il 1980. La “seconda ondata” succede così alla “prima” afferente

dal *pensiero della differenza*<sup>7</sup> come, più recentemente, dai contributi del vasto panorama mondiale delle studiosse femministe e dai Gender's Studies d'ambito accademico<sup>8</sup>, viene fatto arbitrariamente<sup>9</sup> risalire al 1973. È nel maggio di quell'anno che Elena Gianini Belotti dà alle stampe *Dalla parte delle bambine*<sup>10</sup>, una ricerca in cui esplora come quell'educazione al divenire maschi o femmine traduca la differenza sessuale in una precoce discriminazione – «mutilazione»<sup>11</sup> – attraverso un condizionamento a cui le stesse donne e, quindi, le stesse madri, le educatrici, le maestre e le insegnanti apportano inconsapevolmente il loro contributo, mediante l'educazione e la didattica destinate a bambine e bambini.

Siamo negli anni settanta e il progressivo diffondersi in ampi settori della società civile di uno sguardo che nelle differenze fra uomini e donne individua una discriminazione percepita come non più naturale e legittima (a partire dal primo femminismo ma più diffusamente nella sua seconda ondata) stimola anche la pedagogia a percepire come necessaria e urgente una ricerca che aiuti a problematizzare quella differente educazione da sempre destinata a bambine e bambini. Non è solo nello scenario sociale che infatti si individua la presenza di un'educazione diffusa che riproduce una disparità fra i generi ma è anche all'interno delle stesse istituzioni formative che è possibile rintracciarla, laddove assume il contorno di quella che Simonetta Ulivieri ha definito *pedagogia dell'ignoranza*<sup>12</sup>.

Come contemporaneamente accade nelle altre discipline – anche se con qualche anno di ritardo, come fa notare ancora Silvia Leonelli – divengono oggetto dell'attenzione pedagogica al genere quelle dimensioni discriminatorie che caratterizzano storicamente la condizione delle donne e che le più recenti e veloci trasformazioni (storiche, economiche, culturali e legislative) contribuiscono a rendere più evidenti, specie nel confronto delle generazioni<sup>13</sup> che si susseguono nel corso del "secolo breve". Alcune pedagogiste incominciano così a esplorare le *storie di formazione* delle donne cogliendo le continuità che punteggiano la loro esclusione dal sapere ufficiale quanto la loro emarginazione sociale<sup>14</sup>, prestando al contempo attenzione a quei saperi femminili, cancellati o rimossi, come le connesse modalità (educative) della loro trasmissione<sup>15</sup>. Si sviluppa così uno studio che promuove un'indagine intorno al complesso rapporto fra *genere ed educazione*, che mentre solleva nuovi interrogativi si propone al contempo di offrire orientamenti per le opportunità di interventi educativi d'ordine trasformativo.

---

invece al movimento politico delle donne che si afferma a cavallo delle ultime decadi del XIX secolo e del primo ventennio del XX secolo.

<sup>7</sup> Nel panorama italiano la riflessione teorica femminista si concentrerà in particolare sul tema della *differenza sessuale* e «della costruzione di un'alternativa femminista al linguaggio e alle prassi "sessuate" della tradizione di ascendenza maschile» su cui importanti saranno gli echi della teoria della differenza del femminismo francese e del pensiero di Luce Irigaray. In Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, op. cit., p. 70.

<sup>8</sup> Per una introduzione si vedano Raewyn Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2011; Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit.; Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit.

<sup>9</sup> Silvia Leonelli, *Educare alla costruzione dell'identità di genere in adolescenza. Studi e ricerche nel contesto italiano*, in Cinzia Albanesi e Stefania Lorenzini (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna 2011; Silvia Leonelli, «La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», op. cit., p. 4; Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010, p. 9.

<sup>10</sup> Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>12</sup> Simonetta Ulivieri, *Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 31.

<sup>13</sup> Sonia Biondi, *Essere donna in un'Italia che cambia. Tre generazioni a confronto*, in Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007; Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002; Renate Siebert, «È femmina però è bella». *Tre generazioni di donne al sud*, Rosenberg & Sellier, Torino 1991.

<sup>14</sup> Per un possibile sguardo sulle traiettorie di studio e ricerca si vedano i contributi ospitati nella seconda parte del testo di Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit.

<sup>15</sup> Gabriella Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2000, p. 13.

Nella rassegna di studi e ricerche pedagogiche (qui solo brevemente accennate nei relativi ambiti di intervento) si rispecchia la vastità e la mutevolezza dei confini di un'educazione (informale) di genere segnalata anche da altre discipline, che confermano quanto divenire uomini e donne, seguendo la definizione che offre la sociologa Raewyn Connell, corrisponda a un *complicato scenario di apprendimento*<sup>16</sup>:

I riti, lo sport, gli eventi, l'organizzazione degli spazi, i comportamenti, le relazioni affettive, le leggi eccetera [...] sono parte di uno sforzo enorme che la società compie nel tentativo di incanalare il comportamento degli individui secondo determinati schemi. [...] Non sono semplicemente la conseguenza delle nostre idee sulla differenza di genere: essi contribuiscono attivamente a crearla mettendo in scena una particolare visione della maschilità e della femminilità. [...] Essere 'uomo' o 'donna' non è [...] una condizione predeterminata, bensì il risultato di un divenire, un essere che è sempre, attivamente, in costruzione.<sup>17</sup>

Prosegue quindi Conell:

L'apprendimento di genere può avvenire ogni volta che un ragazzo o una ragazza si imbatte in relazioni di genere nelle diverse situazioni della vita di tutti i giorni e deve misurarsi con esse. Di solito è qualcosa che non si pianifica prima, e che non ha bisogno di essere definito esplicitamente nei termini di genere [...].<sup>18</sup>

Come il brano citato rende con particolare evidenza, il tentativo di esplorare e studiare la formazione di genere comporta la considerazione di una cornice ampia che (come similmente ricorda Sergio Tramma a proposito della stessa definizione dell'oggetto *educazione*<sup>19</sup>) rischia sì di ampliarsi a dismisura – smarrendo «qualsivoglia connotazione specifica»<sup>20</sup> ed evocando per lo studio e la riflessione pedagogica il rischio di un possibile sconfinamento entro la dimensione della socializzazione – ma che, tuttavia, permette

di non escludere a priori dall'indagine alcuna esperienza individuale e collettiva considerabile, nella concretezza delle proprie espressioni e dei propri esiti, potenzialmente educativa, cioè generatrice di apprendimento [permettendo] di cogliere tutte le possibili esperienze che contribuiscono alla storia educativa complessiva delle persone [...].<sup>21</sup>

La possibilità di indicare con l'espressione *educazione di genere* una cornice quanto più possibile vasta e flessibile sembra essere confortata d'altronde dalle più recenti definizioni che dello stesso concetto di *genere* – inteso quale *costruzione sociale*<sup>22</sup> – sono state offerte in specie dalla scuola etnometodologica. Tale scuola lo considera infatti non già uno degli aspetti che vanno a comporre ciò che una persona è ma, più fondamentalmente, *qualche cosa che si fa ricorrentemente e nell'interazione con altri*<sup>23</sup>, l'esito, dunque, dell'*esperienza vissuta*. È qui che questa reinterpretazione del genere come fare sociale incontra la declinazione esperienziale e relazionale del concetto di educazione che guarda all'*esperienza umana* per come questa si presenta

---

<sup>16</sup> Raewyn Connel, op. cit., p. 169.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 176.

<sup>19</sup> «[...] In funzione di uno sbocco della riflessione riguardante l'educazione informale, si rivela senz'altro più proficuo [...] considerare concettualmente l'educazione alla stregua di un contenitore vuoto, una prassi che produce (intenzionalmente o no) apprendimento che, di volta in volta, si "riempie di contenuti". Da questo punto di vista, le finalità dell'educazione non sono insite nell'educazione stessa, cioè essa non ha, per propria intrinseca e immutabile natura, un aggregato di obiettivi che le appartengono indiscutibilmente in quanto tali.» in Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, p. 29.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>21</sup> *Ivi*, pp. 27-28.

<sup>22</sup> Piccone Stella e Chiara Saraceno (a cura di), op. cit.

<sup>23</sup> «We have claimed that a person's gender is not simply an aspect of what one is, but, more fundamentally, it is something that one does; and does recurrently, in interaction with others.» in Candace West e Don H. Zimmerman, «Doing Gender», *Gender and Society*, Vol. 1, N. 2, Jun, 1987, p. 140.

all'incrocio dei soggetti e delle relazioni che la abitano, del senso e dei significati che questi vi attribuiscono<sup>24</sup>, all'interno dei contesti «sociali, naturali, culturali, intersoggettivi, economici, politici ecc.»<sup>25</sup> entro cui si dà; un'esperienza educativa intesa dunque come «socialmente determinata»<sup>26</sup>.

L'idea che l'educazione sia un fenomeno sociale che ricava dalle dinamiche e dalle contraddizioni sociali i suoi orientamenti (e a queste dinamiche e contraddizioni si rivolge) e non sia, invece, puro e autosufficiente pensiero che ricava esclusivamente da se stesso i contenuti per il proprio movimento (o per la propria immobilità), è una acquisizione non da poco, e non da molto diventata dato conoscitivo irreversibile e diffuso.<sup>27</sup>

È in questo senso che ogni *pratica di genere*, che lega in una circolarità ricorsiva pratiche sociali, corpi, e strutture sociali, può essere quindi considerata un' *esperienza educativa* mediante cui si viene educati ed educate – *informalmente e diffusamente* – al genere e, allo stesso tempo, si contribuisce (individualmente e collettivamente) alla costruzione, alla riproduzione quanto alla trasformazione della cultura di genere del contesto entro cui ci si trova a vivere.

All'interno di questa ricorsività, in quel farsi dell'esperienza che è «luogo da cui trarre le riflessioni teoriche sull'educazione e [...] su cui tornare ad applicare gli esiti pragmatici»<sup>28</sup>, che la dimensione educativa *intenzionale* trova una collocazione, assumendo una postura riflessiva, di ricerca e di intervento. Correlata ma distinta dall'educazione informale di genere, troviamo in questo senso – nelle sue più recenti formulazioni – un' *educazione al genere* (nell'accezione che hanno indicato Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi<sup>29</sup>) o un' *educazione alle differenze e alla pluralità delle differenze* (nella declinazione invece fornita da Ivana Padoan e Maria Sangiuliano<sup>30</sup>) che fanno tesoro delle acquisizioni che la storia dei femminismi, insieme alle più recenti ricerche degli studi sul genere (all'incrocio di differenti ambiti disciplinari) hanno permesso di acquisire.

educare al genere [...] deve significare educare ad articolare la complessità<sup>31</sup>

e quindi ad

accompagnare ad una consapevolezza di sé e del mondo che parte e valorizza le individualità e le differenze che segnano ogni posizionamento soggettivo [...] farsi carico delle potenzialità e della responsabilità trasformativa insita nel concetto di genere e, dunque, educare alla complessità e alla pluralità dei generi sfidando l'ordine dominante.<sup>32</sup>

---

<sup>24</sup> Le conseguenze della *svolta interpretativa* delle scienze sociali sulla ricerca pedagogica vengono così descritte da Massimiliano Tarozzi: «se la realtà è vista come un reticolo di significati e il mondo è una costruzione a partire dai processi di attribuzione di senso dei soggetti che lo abitano, allora la ricerca sociale che in quelle situazioni prende corpo non può che essere un processo interpretativo, di comprensione dei modi attraverso i quali i soggetti organizzano e costruiscono il proprio contesto. In tutto questo il ricercatore è coinvolto. [...] Come partecipante attivo ai processi di conoscenza, la sua descrizione è di fatto una costruzione della realtà che pretende di descrivere. [...] Dunque si pone attenzione ai fenomeni più che alle cose, al dato per scontato, al senso comune, al quotidiano. Non vi è una tensione costante per la ricerca di oggettività. L'esperienza è al centro dell'indagine così come viene rappresentata dalle strutture di significato del quotidiano.» in Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale*, Guerini, Milano 2001, pp.190-191.

<sup>25</sup> Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale*, op. cit., p. 51.

<sup>26</sup> «In questa prospettiva, gli eventi e le azioni educative che compongono l'esperienza [...] dovranno essere approcciate attraverso adeguate prospettive di indagine, che consentiranno di leggerle come fenomeni sociali, utilizzando peculiari categorie interpretative e specifici indirizzi metodologici». Maura Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 35.

<sup>27</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2010, p. 30.

<sup>28</sup> Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale*, op. cit., p. 50.

<sup>29</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit.

<sup>30</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008, p. 11.

<sup>31</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi, op. cit., p. 11.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 21.



L'attenzione a una nuova e differente educazione al genere in entrambi i casi si allontana da una semplice *educazione sul genere*<sup>33</sup> composta di azioni informative, sporadiche ed estemporanee. Essa muove e spinge piuttosto verso una ridefinizione stessa dell'intervento educativo che, mediante l'attenzione ai generi, si pone la finalità di valorizzare le differenze e le peculiarità di ciascuna soggettività incarnata (entro i generi ma anche oltre), decostruendo da un lato l'attuale ordine simbolico, laddove questi si pone come vincolo e limite, storicizzandolo e denaturalizzandolo, e dall'altro «formando persone capaci di entrare e uscire dalle situazioni senza distruggersi, capaci di costruire e ricostruire identità multiple [e] di vivere nel 'doppio vincolo'»<sup>34</sup>, ovvero di sfruttare positivamente le opportunità offerte dalla complessità, apprendendo a significarne e affrontarne rischi e vincoli, in una continua interrogazione della propria conoscenza.

È in questo senso che le autrici più sopra citate ritengono anzitutto indispensabile che la «rilevanza epistemologica della questione dell'identità di genere»<sup>35</sup>, accanto alla rivisitazione dei curricula scolastici quanto del ruolo docente, possa attraversare e stimolare una riformulazione degli stessi modelli e delle pratiche di insegnamento.

Il loro auspicio trova significative consonanze in altri ambiti accademici come, ad esempio, quello storico e filosofico, in cui le acquisizioni del "punto di vista femminista" vengono progressivamente riconosciute non più come una mera appendice da aggiungere a un immutabile corpus disciplinare ma come un *turning point*<sup>36</sup>, un'opportunità di riesame critico dei paradigmi disciplinari, delle dimensioni concettuali e delle relative metodologie, di quelle «antiche e nuove nicchie o scuole o pratiche di pensiero e ricerca» di cui si auspica di svelare l'obsolescenza<sup>37</sup>.

Ed è in questo senso che la stessa pedagogia sembra, in alcuni casi, aver interpretato e fatto propria la lezione femminista (più che i gender studies), che si rintraccia nelle riflessioni afferenti il campo della *pedagogia generale* come, all'interno di questa, della *pedagogia sociale* e della stessa *filosofia dell'educazione*, in cui ricorrente è il richiamo all'importanza della dimensione *della differenza e delle differenze* non solo come base per il riconoscimento, la valorizzazione e, nel caso, l'intervento per la libertà e l'autodeterminazione delle singolari soggettività e delle loro specificità irriducibili ma per la costruzione di orizzonti di un pensiero pedagogico che sappia lasciarsi alle spalle il mito dell'uguaglianza universale e della fittizia neutralità<sup>38</sup>.

## 1.2 Apprendere il genere: vincoli e opportunità

Uno fra i contributi riconosciuto come utile per l'esplorazione e la comprensione dell'apprendimento di genere è l'*approccio integrativo* di Raewyn Connell contenuto nell'opera *Gender*, tradotta in italiano con il titolo *Questioni di genere*. Insoddisfatta delle analisi più diffuse basate sulla socializzazione ai ruoli di genere e alla ricerca di un modello di comprensione della formazione più efficace, Connell propone una lettura più articolata e complessa di come i soggetti apprendano il genere.

Considerando il genere una *struttura sociale* soggetta al cambiamento, Connell suggerisce infatti un modello di analisi e studio che non si impone come definitivo ed esaustivo ma che si propone viceversa di offrire alcune chiavi di lettura utili alla comprensione della società contemporanea, attraversandola con uno sguardo in grado di sostenerne l'intrinseca complessità,

---

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>34</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano, op. cit., p. 146.

<sup>35</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi, op.cit., p. 23.

<sup>36</sup> Ida Fazio, *Introduzione. Genere, politica, storia. A 25 anni dalla prima traduzione italiana de Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, in Ida Fazio (a cura di), *Joan W. Scott. Genere, politica, storia*, Viella, Roma 2013, p. 9.

<sup>37</sup> Franco Restaino, *Femminismo e filosofia: contro, fuori, o dentro?*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 224.

<sup>38</sup> Raffaele Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

analizzandone la molteplicità dei fattori e delle dimensioni di cui è composta (strutturali quanto individuali), e dei relativi intrecci e intersezioni, superando così letture semplificanti.

Lo sguardo che la docente di sociologia e di *education*<sup>39</sup> offre risulta oltremodo interessante per la particolare attenzione che nel suo modello (quanto nei suoi studi e nelle sue ricerche) rivolge alle *singole soggettività* che, a differenza dei precedenti studi sull'apprendimento di genere, vengono interpretati come attrici e attori sociali che *attivamente* partecipano alla propria formazione di genere come altrettanto attivamente (sebbene nella maggior parte dei casi in modo inconsapevole e in maniera differente in base alle altrettanto differenti opportunità e competenze di ciascuno/a) prendono parte alla stessa costruzione, riproduzione e trasformazione del più ampio ordine di genere.

Richiamandosi esplicitamente a Jean Paul Sarte e a Simone de Beauvoir, Connell definisce questo apprendimento di genere una *creazione di progetti*<sup>40</sup> che vede impegnato ogni singolo individuo, lungo tutto il corso della propria vita, attraverso le relazioni interpersonali e sociali che instaura entro un particolare contesto sociale e culturale, in un preciso momento storico.

È la stessa Connell a premettere quanto questo ruolo attivo riconosciuto a ciascun attore sociale non debba essere confuso con la possibilità per questo di «rompere completamente»<sup>41</sup> con l'ordine di genere al quale appartiene, che si presenta infatti come un sistema *rigido* (sebbene non immobile e neppure immodificabile), che stabilisce *vincoli* e *possibilità* entro cui le storie di formazione di genere hanno la possibilità di crearsi (come di adattarsi o ribellarsi o trasformarsi), provvedendo a influenzarle con conseguenze che possono rivelarsi per queste «determinanti»<sup>42</sup>. Il genere, in questo senso, per quanto si presuma possa essere fatto e, quindi, anche *disfatto*, non può essere concepito – secondo l'ottica della studiosa – come un abito che può essere liberamente indossato e dismesso, e la lentezza delle variazioni di cui storicamente è stato oggetto l'ordine di genere ne costituirebbe una chiara testimonianza. Sebbene – come osserva Carmen Leccardi – «l'attenuarsi delle appartenenze precostituite [produca la] tentazione di enfatizzare gli aspetti di “soggettivizzazione” dell'agire sociale, quasi che quest'ultimo fosse improvvisamente libero da ogni limite»<sup>43</sup>, ad una più attenta disamina questa larga libertà appare ingannevole. In questo senso, che una società possa “scegliere” l'ordine di genere che preferisce, è considerato similmente da Connell una «concezione ingenua da un punto di vista sociologico: una società divisa da interessi in conflitto tra loro [infatti] non «sceglie» come fosse una singola unità»<sup>44</sup>.

Pur tuttavia, nonostante questa rigidità, la struttura di genere non risulta esente da cambiamenti, come, similmente, è possibile notare nei modi in cui singole individualità performano il genere, lo costruiscono e lo significano nelle pratiche in cui quotidianamente sono impegnate, come mostrano gli orientamenti sessuali, le identità di genere, i movimenti sociali di emancipazione e rivendicazione dei diritti, le trasformazioni rintracciabili negli ambienti legislativi, lavorativi, familiari; azioni che incidono sui soggetti individuali e collettivi quanto sulla struttura stessa, permettendo di riconoscere i corpi come, contemporaneamente, oggetti e soggetti/attori delle pratiche sociali<sup>45</sup>.

Come Barbara Risman<sup>46</sup> sottolinea, il modello di apprendimento di Connell, grazie a un *approccio integrativo*<sup>47</sup> (nel quale la stessa Risman si riconosce), permette di superare l'illusoria

---

<sup>39</sup> Rawyn Connell è docente di sociologia all'Università della California a Santa Cruz e di education all'Università di Sidney.

<sup>40</sup> Rawyn Connell, op. cit., p. 177.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 181.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 138.

<sup>43</sup> Carmen Leccardi, *Generazioni e genealogie femminili nel mezzogiorno*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit., p. 49.

<sup>44</sup> Rawyn Connell, op. cit., p. 133.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>46</sup> Barbara J. Risman, «Gender as a social structure. Theory wrestling with activism», *Gender and Society*, Vol. 18, n. 4, August 2004, 429-450.

incompatibilità fra: le tradizioni teoriche che hanno prestato attenzione a come le differenze sessuali si originano nel singolo individuo (Sex Difference Literacy); quelle che hanno guardato con maggiore attenzione all'influenza delle strutture sociali (Structural Perspective); e quelle che infine hanno orientato le proprie ricerche intorno a come il *fare* il genere crei e riproduca disegualianze.

In questo senso, sia Risman che Connell guardano con attenzione agli *studi etnometodologici* che, mediante la ricerca sulle interazioni di routine, hanno permesso di osservare come il genere si trovi a essere prodotto dai *singoli individui* (in relazione fra loro) nelle attività che quotidianamente – e inconsapevolmente – essi mettono in atto, con ciò «creando e ricreando la realtà sociale»<sup>48</sup>. Come sintetizza Roberta Sassatelli, nella cura alla traduzione italiana di *Agnese* di Harold Garfinkel<sup>49</sup>, le persone creano continuamente la realtà sociale attraverso le «attività pratiche con cui spiegano, riconoscono e producono le circostanze in cui si trovano»<sup>50</sup>. Il fatto che tuttavia le stesse non siano capaci (o non vogliano) riconoscere che ciò che stanno facendo è costruire il mondo coi propri racconti (dal momento che «fin dall'inizio»<sup>51</sup> si trovano immerse nelle convenzioni sociali che ritengono quindi non solo *naturali*, *essenziali* ma anche *normali* e quindi *normative*) tende a consolidare il *senso comune*, ovvero le convenzioni sociali che definiscono i contenuti di “femminilità” e “mascolinità”. Come evidenziano Candace West e Don H. Zimmerman<sup>52</sup> è in questo modo che la cultura rende *invisibile* la realizzazione del genere che, viceversa, il caso di Agnese – transessuale M to F impegnata a mostrare se stessa come una donna e contemporaneamente a imparare cosa una donna debba essere – permette invece di vedere. Ma che fare il genere non debba essere confuso con un'esperienza di assoluta libertà viene ribadito da West e Zimmerman nel ricordare l'influenza costantemente esercitata dall'ordine di genere in cui ci troviamo, riscontrabile nel fatto che il nostro comportamento sia sempre infatti interessato da un dover rendere conto (*accountability*) della nostra presunta appartenenza alla categoria sociale di genere.

Per contro, tuttavia, considerare l'ordine sociale «una proprietà emergente dei contesti locali di interazione» e «l'assenza di una corrispondenza letterale fra valori sociali e sentire individuale» consente di aprire «uno spazio per la continua trasformazione dei significati»<sup>53</sup>:

le pratiche di spiegazione e i racconti sono una realizzazione “infinita”, “continua” e “contingente” degli attori sociali, e non comportamenti causati da una norma sociale, i soggetti non sono dei “drogati culturali” (*cultural dopes*), le loro azioni non sono degli epifenomeni della struttura sociale così come vogliono quei sociologi che “usano il fatto della standardizzazione per definire il carattere e le conseguenze delle azioni che non divergono dalle aspettative standardizzate”

---

<sup>47</sup> «The third tradition, also a reaction to the individualist thinking of the first, emphasizes social interaction and accountability to other expectations, with a focus on how “doing gender” creates and reproduces inequality (West and Zimmermann 1987). The sex-differences literature, the doing gender interactional analyses, and the structural perspectives have been portrayed as incompatible in my own early writings as well as in that of other (Fuchs Epstein 1988; Kanter 1977; Ferree 1990; Risman and Schwartz 1989). England and Browne (1992) argued persuasively that this incompatibility is an illusion: All structural theories must make assumptions about individuals, and individualist theories must make presumptions about external social control. While we do gender in every social interaction, it seems naive to ignore the gendered selves and cognitive schemas that children develop as they become cultural natives in a patriarchal world (Bem 1993).» in Barbara Risman, op. cit., p. 430.

<sup>48</sup> Roberta Sassatelli (a cura di), *Harold Garfinkel. Agnese*, Armando, Roma 2008, (Titolo originale, *Passing and Managed Achievement of Sex Status in an “Inter-Sexed” Person*, Prentice-Hall, 1967), p. 29. «Gli attori costruiscono il mondo con i propri racconti ma non sono capaci di riconoscere che questo è ciò che stanno facendo; essi ignorano alcune caratteristiche delle spiegazioni che mettono in atto e dei contesti in cui operano, o perlomeno non vogliono dar loro importanza. Nella vita quotidiana il soggetto vuole piuttosto poter “fare riferimento a un mondo che non è opera sua, ma che è per lui disponibile come una cosa che egli ha potuto mettere insieme nel suo racconto”» p. 15.

<sup>49</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione* a Harold Garfinkel, op. cit.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>52</sup> Candace West e Don H. Zimmerman, «Doing Gender», *Gender and Society*, Vol. 1, N. 2 (Jun., 1987), p. 131.

<sup>53</sup> Roberta Sassatelli, op. cit., p. 17.

dimenticandosi che è “tramite queste stesse azioni” che “le persone riconoscono, creano e sostengono tale standardizzazione”.<sup>54</sup>

In questo senso anche la psicologia sociale di Serge Moscovici<sup>55</sup> – attraverso lo studio delle *rappresentazioni sociali* – permette di confortare un’immagine *attiva e produttiva* del soggetto che, impegnato a dare un senso e un significato a oggetti ed eventi, ricostruisce costantemente la realtà e il senso comune, attraverso le interazioni nei contesti quotidiani. Sebbene all’interno di esperienze collettive condivise e di specifiche dimensioni esperienziali e contestuali, le rappresentazioni sociali vengono infatti descritte come il frutto dell’apporto del singolo soggetto che conferisce senso e intenzione alle azioni e alle elaborazioni delle sue esperienze personali e che, in questo modo, può essere riconosciuto come soggettività dotata della capacità di autonomia, autenticità, autodeterminazione.

Osservando da presso come i singoli individui si muovono all’interno delle dinamiche relazionali e comunicative del quotidiano è così possibile individuare quanto questi non si limitino ad assimilare passivamente i ruoli di genere nel tentativo di aderirvi perfettamente. Considerare, come suggerisce Connell, l’apprendimento di genere una *creazione di progetti* permette di poter rilevare come i soggetti non ratifichino norme e convenzioni sociali ma entrino attivamente in relazione con esse, attivando processi di negoziazione come anche di contestazione, in cui singoli contenuti vengono *appresi* ma anche *disimparati e riappresi*<sup>56</sup>, in un processo che non solo differisce da soggetto a soggetto, da contesto a contesto, ma anche all’interno dello stesso percorso di formazione di genere del singolo individuo.

Il riconoscimento di un maggiore movimento permette di osservare quanto da un lato i comportamenti specifici che socialmente vengono ricondotti ai concetti di mascolinità e femminilità non corrispondano a delle tipicità dall’univoca declinazione e delimitazione, assumendo (specie nella contemporaneità) contenuti plurali; e dall’altro quanto questi stessi contenuti assumano sovente un carattere divergente e contraddittorio nei differenti contesti o gruppi abitati dai soggetti (media, famiglia, scuola, pari) ai quali è delegato dunque il compito di combinarli fra loro. L’attenzione alla singola soggettività permette inoltre di prestare attenzione a quanto questa, laddove chiamata a *rendere conto* della propria appartenenza di genere (corrispondendo in questo modo alle richieste sociali e culturali dei gruppi di appartenenza), si trovi sottoposta non sempre e non solo a infelici e faticose costrizioni ma anche a evidenti dimensioni di *piacere* che riguardano il riconoscimento sociale come la stessa soddisfazione delle dimensioni emotive e sessuali<sup>57</sup>.

I corpi non possono, perciò, essere concepiti semplicemente come oggetti del processo sociale, sia esso simbolico o disciplinare, ma vi partecipano attivamente, e lo fanno attraverso le loro capacità, il loro sviluppo, le loro necessità, attraverso l’opposizione e la resistenza, attraverso le direzioni indicate dai loro piaceri e dalle loro competenze. È necessario considerarli come qualcosa che partecipa dell’agire sociale, generando e dando forma a diversi corsi che le nostre azioni prenderanno.<sup>58</sup>

È nel *concettualizzare* il genere come una *struttura sociale* – che intreccia contemporaneamente ricorsivamente le dimensioni individuali, culturali e istituzionali<sup>59</sup> – che secondo Barbara Risman è contenuta la possibilità di meglio comprendere i fenomeni di genere, individuando quindi non già delle spiegazioni teoretiche universali entro cui inquadrarli una volta per sempre, quanto piuttosto delle *processualità* da individuare empiricamente entro un particolare contesto e un determinato

---

<sup>54</sup> Ivi, p. 18.

<sup>55</sup> Serge Moscovici, *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 2005.

<sup>56</sup> Barbara J. Risman, op. cit.

<sup>57</sup> Il riferimento al corpo è spiegato da Connell mediante il concetto di arena riproduttiva: arena in cui i corpi sono coinvolti nei processi sociali, [...] in cui la nostra condotta ha a che fare in qualche modo con la differenza riproduttiva. Raewyn Connell, op. cit., p. 45.

<sup>58</sup> Ivi, p. 113.

<sup>59</sup> Barbara Risman, op. cit., p. 433.

momento. È questo che, secondo la sociologa, permetterebbe di compiere dei passi significativi in ordine non solo alla *comprensione* ma soprattutto a un *intervento trasformativo efficace* sugli effetti e sui processi che stanno alla base del genere e delle relative ineguaglianze e discriminazioni.<sup>60</sup>

When we conceptualize gender as a social structure, we can begin to identify under what conditions and how gender inequality is being produced within each dimension. The “how” is important because without knowing the mechanisms, we cannot intervene.<sup>61</sup>

In questo senso Barbara Risman suggerisce quanto anche lo stesso concetto di *intersezionalità* necessiti di essere ricompreso entro un lavoro di ricerca che sappia prestare specifica attenzione alle peculiarità di ogni singolo contesto e dei processi sociali che lo abitano, come anche alle esperienze soggettive che di questi hanno le persone. Se infatti la cornice dell’intersezionalità – che si propone di analizzare la compresenza di molteplici assi di oppressione – offre sofisticate analisi dell’ineguaglianza (incrociando, ad esempio, le dimensioni di genere a quelle etniche, alla disabilità eccetera), essa è accolta infatti da Risman con riserva nella misura in cui si impone come unica opportunità analitica. Al suo posto Barbara Risman sollecita una ricerca empirica che sappia esplorare e indagare sia congiuntamente che separatamente gli assi di oppressione, senza ridurli gli uni agli altri, ancora una volta osservando con attenzione i singoli contesti sociali (storicamente determinati), e all’interno di questi le singole soggettività, le aspettative culturali ricomprese nelle interazioni, le opportunità come le costrizioni delle istituzioni sociali e, dunque, le relazioni che il genere intrattiene con tutte le «altre dinamiche della vita sociale»<sup>62</sup>; guardando al genere quindi come a una struttura sociale.

### 1.3 Educazione di genere e pedagogia sociale

Nell’attenzione al genere come struttura sociale e alle interazioni entro i contesti quotidiani in cui il genere stesso viene a essere prodotto, sembra potersi individuare un felice riscontro con quella tradizione pedagogica che dalle suggestioni deweyane intorno alla necessità di leggere nell’esperienza educativa sia il punto di partenza che il punto di arrivo dell’elaborazione teorica<sup>63</sup> giunge sino alla più recente *svolta interpretativa* che suggerisce di porre attenzione

ai fenomeni più che alle cose, al dato per scontato, al senso comune, al quotidiano [in cui] l’esperienza è al centro dell’indagine così come viene rappresentata dalle strutture di significato del quotidiano.<sup>64</sup>

In questo senso, come ricorda Luigina Mortari, «il sapere dell’educazione [...] è un sapere che si costruisce con l’esperienza, cioè stando in un rapporto intensamente pensoso con quello che accade [...]»<sup>65</sup>, in una postura che possa consentire non solo una comprensione profonda dei fatti dell’esperienza, osservati all’interno di un determinato contesto, ma che questa stessa comprensione sia orientata in senso *pratico, trasformativo e politico*.

L’attenzione al quotidiano (educativo) di genere si dovrebbe pertanto esprimere nella possibilità di leggere i fenomeni educativi per come questi si presentano – dentro e oltre la dimensione dell’intenzionalità – e, mediante la loro esplorazione pedagogica, di scorgervi e individuarvi

---

<sup>60</sup> Ivi, p. 435.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 156.

<sup>63</sup> Luigina Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2006, p. 14.

<sup>64</sup> Massimiliano Tarozzi, op. cit., p. 191.

<sup>65</sup> Luigina Mortari, op. cit., p. 12.

digressioni *problematiche* quanto *opportunità positive di tipo compensativo*, come, a partire da queste, di strutturare percorsi e interventi educativi che sappiano proficuamente rispondervi.

L'utilizzo del condizionale si rende pur tuttavia necessario dal momento che, nonostante gli ampi riscontri teorici, l'attuazione pratica di interventi educativi e di ricerca costituisce ad oggi – nel contesto italiano – un obiettivo ancora pressoché inevaso. Come ad esempio ricorda Silvia Leonelli, la ricerca pedagogica infatti «privilegia uno sguardo rivolto al passato»<sup>66</sup> o «approcci teorici»<sup>67</sup> mentre «si propongono solo saltuariamente percorsi di *Educazione di genere* nell'adolescenza»<sup>68</sup>. Il quadro che la pedagoga bolognese tratteggia permette di osservare come: sia assente una tematizzazione a livello nazionale del legame tra educazione e genere; non vengano promosse linee nazionali di indagine e di intervento (che, laddove presenti, risultano infatti limitate da una produzione che complessivamente offre solo sguardi «a macchia di leopardo»); e lo studio, la ricerca e l'intervento siano demandati sostanzialmente a gruppi locali e ristretti (legati a singole entità territoriali o a realtà scolastiche o universitarie) sensibili al tema.

Alla valutazione di Leonelli fa eco quella di Ivana Padoan che considera una «grave mancanza»<sup>69</sup> la debolezza che contraddistingue l'apporto della pedagogia e della formazione in ordine alle questioni di genere; grave soprattutto in considerazione dell'estrema e urgente necessità di «mettere a punto un processo di monitoraggio e di formazione delle nuove generazioni [considerate] le condizioni di rinnovata violenza a cui le donne sono sottoposte, ma soprattutto considerato il processo di minorità a cui ogni donna oggi è ancora sottoposta [...]»<sup>70</sup>.

Come le due pedagogiste sottolineano, gli interventi educativi che intenzionalmente vengono indirizzati alla formazione al genere costituiscono dunque, ancora oggi, una questione *minore*, confinata entro proposte demandate alla sensibilità di enti e soggetti, peraltro sostanzialmente circoscritta al solo comparto della dimensione scolastica. Nella scuola questi interventi costituiscono ad oggi nient'altro che una mera appendice a programmi e curricula scolastici (nonostante le controindicazioni che si esprimono a riguardo<sup>71</sup>), rispetto ai quali risultano peraltro sganciati o, come sovente accade, rappresentano un'opportunità di approfondimento estemporaneo che la scuola pubblica appalta alle più diverse offerte del privato sociale (laico e cattolico). Gli esiti che conseguono a questo genere di interventi (che rispondono in ogni caso a un *vuoto educativo*) si misurano nel rischio di approfondire oltremodo lo scollamento già esistente fra le tematiche di genere affrontate all'interno di queste occasionali parentesi didattiche e il corpus più ampio dei saperi che la scuola si impegna a trasmettere. Non solo. La delega mediante cui la scuola affida al terzo settore o al volontariato interventi di educazione sul genere rende nei fatti difficile se non impossibile una conoscenza approfondita dei contenuti da questi proposti a studenti e studentesse (fra presupposti valoriali, politici, epistemologici) quanto la valutazione e il monitoraggio stesso dei loro esiti.

All'interno di questa galassia di proposte non mancano opportunità educative positive<sup>72</sup> ma, in assenza di piani ministeriali di intervento, queste appaiono destinate a restare pur tuttavia delle eccezioni a cui si accede del tutto *casualmente* (in base alla “fortuna” di iscriversi a una scuola che prevede nel corso della sua programmazione annuale di finanziare e dare spazio a un approfondimento sulle tematiche di genere).

Per quanto riguarda l'ambito dell'*educazione non formale* la valutazione degli interventi educativi al suo interno promossi risulta viepiù difficile per ragioni che riguardano, fra l'altro, una

---

<sup>66</sup> Silvia Leonelli, *Educare alla costruzione dell'identità di genere in adolescenza*, op. cit., p. 36.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>69</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 143.

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>71</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi, op. cit., pp. 20-21.

<sup>72</sup> A titolo esemplificativo si ricorda il progetto ImPARI a SCUOLA, dedicato alle/agli studenti di alcune scuole superiori della provincia di Milano e di Monza-Brianza, promosso dalle Consigliere di parità delle due provincie e con la consulenza di esperte di politiche di genere come Daniela Ferrari, Mara Ghidorzi, Barbara Mapelli e Gabriella Merlo. <http://www.impariascuola.it/>.

scarsa abitudine alla documentazione che complica la possibilità di conoscere la presenza e la distribuzione degli interventi sul territorio, le peculiarità che li contraddistinguono (epistemologiche e metodologiche) e i relativi risultati. Questo oltre al più generale rischio di frammentarietà e di assenza di continuità che, oggi più di ieri, caratterizza le progettualità educative costrette a vincolare i propri interventi a finanziamenti *ad hoc*.

Come sopra anticipato, la stessa ricerca pedagogica sul genere risulta poco potenziata, poiché limitata a interessi prevalentemente orientati in senso storico e teorico. Laddove questa ha però dischiuso la propria attenzione all'esplorazione dell'educazione di genere che informalmente abita i contesti della formazione intenzionale (dalla femminilizzazione delle professionalità educative alla segregazione di genere nei contesti di istruzione superiore o alla permanenza di stereotipi di genere nella didattica, anche laddove celati dietro le dichiarazioni di uguaglianza eccetera) ha invece guadagnato importanti risultati<sup>73</sup> che hanno permesso altrettanto significative ricadute in ordine alla ridefinizione delle didattiche e degli interventi. La ricerca pedagogica tuttavia non ha saputo estendere questo sguardo molto oltre al comparto scolastico, per volgerlo ad altri ambiti di vita<sup>74</sup>.

Quanto lo stato dell'arte della ricerca e degli interventi educativi rimandano – sebbene grave – in realtà non sembra altro che rendere ancora più evidente quanto gli studi sociali sull'apprendimento di genere ci confermano, ovvero che, se concepito come un fare sociale, il genere corrisponde a un insieme di esperienze educative che prevalentemente sfuggono le maglie della progettazione didattica ed educativa (paradossalmente anche laddove questa è presente) e che si costituisce quindi come un'educazione a carattere *prevalentemente informale*. Lungi dal comportare reazioni di scetticismo nella possibilità di intervenire educativamente in modo significativo e trasformativo, questa cognizione permette di approcciare con più consapevolezza le critiche come gli auspici più sopra accennati, utilizzandoli come stimoli per estendere gli interessi della ricerca pedagogica quanto il portato degli interventi educativi, procedendo dentro e oltre il contesto scolastico, per interrogare più estesamente le prassi educative *intenzionali* formali quanto quelle non formali, e per esplorare i contesti di vita che concorrono ugualmente alla formazione di genere e, all'interno di questi, intervenire. Il richiamo alla necessità di uno studio contestuale del genere, che sappia osservarlo e interrogarlo entro le pratiche e le relazioni che lo producono, suggerisce al tempo stesso piste di esplorazione che, sebbene conscie delle peculiarità del più ampio ordine di genere e dei molti processi sociali implicati, conducano la propria indagine all'interno di più specifici e particolari contesti e relazioni: come la famiglia, il gruppo informale delle/dei pari, le relazioni sentimentali, il quartiere, l'ambiente sportivo, quello religioso, quello del loisir. È qui che l'educazione (intenzionale) *al genere* potrebbe rivolgere il proprio interesse, rispondendo agli specifici bisogni educativi riscontrati o, laddove necessario, traducendoli in domande che consentano di ampliare la consapevolezza di genere di diversi contesti come delle singole soggettività.

In questo senso, alcune interessanti suggestioni, indicazioni e orientamenti possono essere mutuati *dalla pedagogia sociale*, ovvero da quel comparto della più ampia pedagogia generale<sup>75</sup> che più specificamente si occupa della «complessa fenomenologia educativa che si sviluppa all'interno della società»<sup>76</sup> entro cui il legame fra educazione e genere è stato in effetti da alcuni pedagogisti ricompreso come sottoinsieme<sup>77</sup>.

---

<sup>73</sup> Si vedano a questo proposito gli esiti della ricerca “Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie”, condotta nel 2012 e coordinata da Stefania Lorenzini, Elisa Truffelli e Giovanna Guerzoni del Centro di Studi sul Genere e l'Educazione (Csge) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna il cui report è disponibile all'indirizzo: [http://www.allapari.regione.emilia-romagna.it/stereotipi/attivita/allegati-ricerca-azione-infanzie/Report\\_Prima\\_Seconda\\_Parte.pdf](http://www.allapari.regione.emilia-romagna.it/stereotipi/attivita/allegati-ricerca-azione-infanzie/Report_Prima_Seconda_Parte.pdf).

<sup>74</sup> Una positiva eccezione a questa considerazione è costituita dalla ricerca di Giuseppe Burgio, *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Mimesis, Milano-Udine, 2008.

<sup>75</sup> Vincenzo Sarracino e Maura Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2002.

<sup>76</sup> Maura Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, op. cit. p. 65

<sup>77</sup> Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 2003; Franco Cambi, Rossella Certini e Romina Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010.

Come ricorda Luisa Santelli Beccegato la pedagogia sociale – intesa quale «pedagogia in situazione» – rivolge il proprio interesse «all'educazione e alla società nella reciprocità dei loro rapporti e nelle relazionate modalità di sviluppo»<sup>78</sup> sottoponendo a indagine e ricerca:

- l'analisi dei fattori sociali dell'educazione presenti nelle istituzioni che hanno dichiarate intenzionalità educative;
- l'analisi dei fattori sociali dell'educazione presenti nelle istituzioni che di per sé non hanno intenzionalità educativa, ma pur tuttavia possono essere cariche di potenzialità educative;
- l'analisi delle finalità educative nei loro significati e nella loro portata sociale.<sup>79</sup>

Si tratta di uno sguardo che, come appare evidente dalla citazione più sopra riportata, amplia notevolmente il proprio orizzonte di indagine, nel tentativo di ricomprendere tutte «le forme assunte dal fatto educativo»<sup>80</sup>, anche, e soprattutto, dove queste prescindano da inquadramenti istituzionali e progettualità dichiaratamente intenzionali, permettendo di raggiungere l'educazione là dove questa avviene – ovvero in ogni luogo e in ogni relazione, come lungo tutto il corso di vita dei soggetti – rintracciandola entro le pieghe di un quotidiano in cui non sempre si manifesta come evidente né, tantomeno, come apollinea.

L'interesse che informa la pedagogia sociale, e che sin dal principio contraddistingue gli indirizzi originari che l'hanno composta (come con particolare forza ricordato dalle pedagogie *socialmente impegnate* di Dewey, Don Milani, Freinet, Makarenko e Freire), muove infatti da un orientamento *critico*, che dà forma a un impegno di studio fortemente orientato in chiave *emancipativa*, che piega l'analisi del sociale, nelle complessità come anche nelle contraddizioni formative che questo storicamente esprime, e delle emergenze educative ivi iscritte (dalla marginalità/marginalizzazione sociale ai condizionamenti sociali) allo sviluppo di interventi che consentano tra l'altro un

processo di disvelamento, decodifica ed esplicitazione della formatività delle esperienze individuali e collettive e l'ampliamento dei margini di negoziazione tra formandi e formatori rispetto alla definizione di un progetto condiviso.<sup>81</sup>

### Processo che per Luisa Santelli Beccegato trova la sua propria forma

nel rafforzamento e nella diffusione della vita democratica intesa come attiva e costante difesa, tutela e promozione dei diritti umani [...] [perseguendo] nuovi e più validi equilibri, [e concorrendo] a un effettivo concretizzarsi di una convivenza civile, di una società che sia, finalmente, vivibile e decente.<sup>82</sup>

È in questo senso che la pedagogia sociale – tenuta conto la raccomandazione di evitare una delimitazione precisa e conclusa dei campi di interesse<sup>83</sup> che la riguardano – può offrire alle attenzioni pedagogiche sulle questioni di genere una cornice teorica e metodologica di riferimento, a partire dalla constatazione di quanto «la storia delle pratiche educative rivela come la differenza di genere sia stata e sia tuttora una discriminante assai forte nel caratterizzare le modalità di crescita e di socializzazione nel corso del tempo»<sup>84</sup>.

---

<sup>78</sup> Luisa Santelli Beccegato, *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia 1979, cit. in Maura Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, op. cit., p. 49.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>80</sup> Raffaele Laporta, *Pedagogia sociale: un progetto possibile*, in Vincenzo Sarracino e Maura Striano (a cura di), op. cit., p. 43.

<sup>81</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, op. cit., p. 37.

<sup>82</sup> Luisa Santelli Beccegato, *La pedagogia sociale: uno sguardo d'insieme*, in Vincenzo Sarracino e Maura Striano (a cura di), op. cit., p. 51.

<sup>83</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, op. cit., p. 35.

<sup>84</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 32.



### 1.3.1 L'educazione di genere come educazione informale e diffusa

Un'utile *categoria* che la pedagogia sociale offre allo studio delle esperienze formative – siano queste individuali o collettive – in cui l'intenzionalità trasformativa non è dichiarata (o semplicemente non è presente) è l'*educazione informale*.

Si tratta di un costrutto che permette di ricomprendere e ordinare al proprio interno tutte quelle esperienze che implicano un *portato formativo* e quindi *trasformativo*. A queste fanno capo anzitutto quell'educazione *diffusa* che le discipline sociologiche e antropologiche collocano rispettivamente sotto il segno della “socializzazione” la prima e dell’“inculturazione” la seconda, come pure le attenzioni che in modo particolare la psicologia sociale riserva alle interazioni e ai rapporti sociali. I labili margini definitivi del concetto di educazione informale permettono tuttavia di ricomprendervi anche quell'insieme di fenomeni che possono incidere sui percorsi di formazione, in modo parziale o sostanziale, nonostante la singolarità e l'estemporaneità del loro verificarsi e in assenza di qualsivoglia dimensione intenzionale (come, ad esempio, nel caso di catastrofi naturali).

La definizione che oggi formalmente viene assegnata all'educazione informale – e che ha trovato recentemente una sistematizzazione all'interno della stessa legislazione nazionale<sup>85</sup> – assume una significativa declinazione con Emile Durkheim che, nel saggio *Educazione come socializzazione*, indicando natura e metodo della pedagogia, provvede a distinguerla dall'educazione (e dalla Scienza dell'educazione) offrendo al contempo di questa una prima definizione in cui ne sottolinea l'*ampiezza* dei confini (tanto da poter ricomprendervi ogni momento e ogni aspetto della vita) la componente *inintenzionale*, e il ruolo di *riproduzione sociale* che la vede come totalmente *dipendente* dalla cornice sociale e culturale entro la quale storicamente si iscrive.

L'educazione in uso in una società [...] è un insieme di pratiche, di maniere di fare, di usi, che costituiscono dei fatti perfettamente definiti e che hanno la stessa realtà degli altri fatti sociali. [...] Esse [...] costituiscono delle vere istituzioni sociali, non vi è essere umano che possa far sì che una società abbia, ad un determinato momento, un altro sistema educativo che quello che è implicito nella sua struttura [...]. Se a tutte le ragioni che sono state date per appoggiare questo concetto è necessario aggiungerne delle nuove, basterà prendere coscienza della forza imperativa con la quale queste pratiche s'impongono a noi. È vano credere che noi alleviamo i nostri figli secondo la nostra volontà. Noi siamo forzati a seguire le regole che regnano nell'ambiente sociale nel quale viviamo, l'opinione ce lo impone [...]. Le usanze alle quali essa fornisce la propria autorità sono, appunto per questo sottratte, in una larga misura, all'azione degli individui. Noi possiamo contravvenirci, ma allora le forze morali contro le quali in tal maniera insorgiamo, reagiscono contro di noi ed è difficile, data la loro superiorità, che noi non restiamo vinti. [...] E identicamente, noi siamo immersi in un'atmosfera di idee e di sentimenti collettivi che non possiamo modificare a volontà; ed è su delle idee e dei sentimenti di questo genere che riposano le pratiche educative. Sono dunque delle cose distinte da noi, poiché esse ci resistono; delle realtà che hanno in loro stesse una natura definita, acquisita, che si impone a noi.<sup>86</sup>

Interessato a individuare la costituzione della pedagogia come scienza (empirica, eidetica e pratica), fu *Piero Bertolini* a puntualizzare successivamente e con intenti orientativi le possibili forme che l'esperienza educativa può assumere, individuando «quattro diverse accezioni, o quattro livelli di definizione del concetto [...] di esperienza educativa»<sup>87</sup>, distinguendo così fra un'educazione *spontanea o naturale, estemporanea, voluta o intenzionale e razionalmente fondata*.

<sup>85</sup> Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 - Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (*GU n.39 del 15-2-2013*).

<sup>86</sup> Nedo Baracani (a cura di), *Educazione come socializzazione. Emile Durkheim*, La Nuova Italia, Firenze 1973, citato in Rita Gatti e Vanna Gherardi (a cura di), *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, Carocci, Roma 2006, pp. 38-39.

<sup>87</sup> Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 2002 (prima edizione La Nuova Italia 1988), p. 158.

In primo luogo si deve parlare di esperienza educativa (e quindi di eventi educativi) *spontanea, naturale*. Essa vede protagonista principale l'individuo stesso che si educa in quanto è lui che apprende tanto sul piano intellettuale quanto su quello pratico e comportamentale, pur approfittando delle relazioni con l'altro da sé. [...].

In secondo luogo si deve parlare di un'esperienza educativa (e quindi di eventi educativi) ancora *spontanea o naturale*, ma che vede tuttavia come protagonisti principali i soggetti più maturi, i quali, mettendosi in rapporto con i soggetti meno maturi, li stimolano, li condizionano, li aiutano a crescere e a svilupparsi senza tuttavia impostare questa loro attività in modo razionale o programmato. Spesso essi si muovono - al di là della loro buona fede o delle loro buone intenzioni - sulla base di condizionamenti dalla loro storia personale e dall'educazione ricevuta a suo tempo e dunque il loro intervento risulta largamente casuale, spesso contraddittorio, comunque *estemporaneo*.

In terzo luogo, si deve parlare di un'esperienza educativa (Quindi di eventi educativi) *voluta o intenzionale* che vede ovviamente protagonisti i soggetti più maturi (perlomeno i professionisti dell'educazione) i quali intendono orientare lo sviluppo e la crescita degli individui meno maturi (perlopiù le nuove generazioni) secondo precise direzioni, ovvero facendo riferimento a precisi contenuti d'esperienza e ad un'altrettanto precisa tavola di valori. Essi si rifanno o si appoggiano a contesti culturali ed ideologici extraeducativi, di tipo per esempio religioso o filosofico o politico [...].

In quarto luogo e finalmente, si dovrebbe poter parlare di una esperienza educativa (quindi di eventi educativi) *razionalmente fondata* la quale associ al carattere di intenzionalità (di non estemporaneità o casualità) la capacità di rifarsi a contesti culturali, meglio a "unità di senso" originari in quanto emergenti dalla sua stessa struttura, non presi cioè a prestito da altre forme o contenuti d'esperienza umana i, per essere più espliciti, non ideologicamente predeterminati.<sup>88</sup>

Questa articolata definizione verrà successivamente condivisa e riproposta da molti altri pedagogisti. In particolare, Sergio Tramma, ne propone più recentemente una sistematizzazione che permette anzitutto di definire e quindi riconoscere le esperienze educative ogni qual volta si verifichi un *apprendimento*, ovvero una *trasformazione* che si ripercuote (positivamente o meno) sulla storia di formazione dei soggetti (individuali o collettivi).

Questo comporta ritenere che l'apprendimento quanto meno le potenzialità d'apprendimento, coincida di fatto con l'esistenza stessa, con ogni esperienza comunicativa che il soggetto instaura con se stesso, l'altro da sé, le cose.<sup>89</sup>

Chiarendo quanto le ripartizioni rigide oggi rischiano di scricchiolare sotto il peso della complessità del reale, ai fini di un'operazione tuttavia necessaria di delucidazione quanto di orientamento operativo, Sergio Tramma procede distinguendo le esperienze educative in base a due differenti criteri: l'*intenzionalità* e la *formalizzazione*. Accanto all'esperienza educativa *formale (e non formale)* trova così una specifica declinazione quella *informale*: un'

educazione che [...] pur non dichiarandosi esplicitamente e non essendo percepita come tale, è rintracciabile pressoché in ogni piega della società, in ogni episodio delle storie individuali e collettive. È un insieme di esperienze che incide fortemente nella vita delle persone, contribuisce a formarle, pur essendo meno evidente e decodificabile, meno progettabile e governabile delle altre esperienze educative, cioè quelle più intenzionali e/o organizzate.<sup>90</sup>

Per quanto breve e certamente parziale, la rassegna sopra accennata permette di osservare l'impegno della riflessione pedagogica intorno alla descrizione e alla definizione di quel *tessuto dalle maglie densissime*<sup>91</sup> che l'educazione rappresenta, laddove si riconosce come presente e diffusa *dentro e oltre* i parametri dell'intenzionalità e la formalità della sua organizzazione,

---

<sup>88</sup> Ivi, pp. 159-160.

<sup>89</sup> Sergio Tramma, *L'educazione informale*, op. cit. p. 28.

<sup>90</sup> Ivi, pp. 7-8.

<sup>91</sup> Maria Grazia Riva, *Storia della pedagogia*, in Riccardo Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 39.

assumendo sempre più spesso – in ragione di una maggiore complessità sociale – i contorni immateriali di un *clima educativo*<sup>92</sup> di cui è difficile stabilire con precisione tempi, luoghi, persone e procedure che lo informano.

È questa stessa declinazione dell'esperienza educativa che impone di riconoscere e ammettere la presenza di meno certe connessioni fra le progettualità formative e gli esiti da queste auspicati (quanto il legame che inevitabilmente li lega al contesto storico, sociale e culturale in cui si inscrivono). Si riconosce infatti nel mezzo l'esistenza di importanti altre dimensioni educative che proseguono il loro *discorso pedagogico*<sup>93</sup> autonomamente, senza permesso e fuori da ogni controllo disciplinare (se non ex post), come anche da ogni coscienza o consapevolezza soggettiva, offrendo opportunità apprenditive che non necessariamente aderiscono a quelle suggerite dall'educazione formale e che rispetto ad essa, possono rivelarsi congruenti, positivamente compensative, quanto anche del tutto contraddittorie, se non evidentemente problematiche. Il necessario intervento della pedagogia sociale – di ricerca e trasformativo – non si richiama pertanto solo al rischio connaturato a un'esperienza educativa diffusa priva di responsabilità pedagogica ma alla stessa influenza che questa esercita sull'educazione formale e non formale d'ordine intenzionale, esponendole costantemente al rischio di essere contraddette, superate, cancellate, subordinate nelle proprie finalità e nei propri obiettivi da quelle dimensioni informali che si presentano – materialmente o simbolicamente – come più attraenti o, semplicemente, più diffuse e ridondanti.

Questa condizione di *entropia educativa*<sup>94</sup>, è metaforicamente rappresentata da Franco Frabboni con l'immagine di un triangolo scaleno in cui la dissimmetria dei lati permette di cogliere l'ipertrofia della dimensione informale (a scapito di quella formale e non formale) mentre il loro reciproco scollamento segnala l'assenza di un certo e solido legame di congiunzione fra queste diverse dimensioni, che per questo risultano fra loro autarchiche e del tutto autonome<sup>95</sup>. In questo senso, all'auspicio pedagogico di poter giungere progressivamente alla definizione di un *sistema formativo integrato*, in grado di strutturare una rete di opportunità educative presenti sia trasversalmente – fra varie agenzie educative (formali e non) – che longitudinalmente – entro i corsi di vita – si sostituisce la constatazione di quanto questo esista *de facto* prima che *de iure*<sup>96</sup>, assumendo tuttavia una conformazione ben distante da quella originariamente desiderata e indicata.

In questo orizzonte, il moltiplicarsi delle esperienze educative mostra chiaramente una doppia valenza che, se per certi versi può costituire (e, in certi casi, costituisce) una reale opportunità (auto)formativa, per altri rischia più sovente di rappresentare un caotico affastellamento di episodi e occasioni apprenditive fra loro incomunicanti e contraddittorie che demandano ai singoli individui l'onere di una loro positiva selezione e architettura.

La costruzione delle singole storie di formazione e dei personali percorsi formativi – ivi compresi quelli di genere – si trova a essere così interessata da quello che Ulrich Beck individua come il passaggio dalla *biografia prescritta socialmente* a quella *auto-prodotta*, in cui a ciascuna persona spetta l'onere di costruire individualmente la propria identità sociale, le proprie appartenenze, la propria immagine, così come le proprie *chance* educative, assumendosi personalmente e individualmente la responsabilità delle *decisioni* prese (che si presentano come necessità costante in ogni ambito di vita) quanto, soprattutto, il peso delle scelte sbagliate, o di quelle che non si è saputo prendere<sup>97</sup>.

Il rischio che l'ampio ventaglio di opportunità si traduca educativamente in un'*empasse* piuttosto che in un maggiore margine di libertà e autodeterminazione (valutazione che trova ampi e

---

<sup>92</sup> Sergio Tramma, *L'educazione informale*, op. cit., p. 66.

<sup>93</sup> Pier Paolo Pasolini, *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*, Einaudi, Torino 2003, (prima edizione 1976), p. 35.

<sup>94</sup> Sergio Tramma, *L'educazione informale*, op. cit.

<sup>95</sup> Franco Frabboni, *Un ramo di nome pedagogia sociale*, in Vincenzo Sarracino e Maura Striano, op. cit., p. 85.

<sup>96</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2004, p. 26.

<sup>97</sup> Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2008, (prima edizione 1986).

documentati riscontri sia in ordine alle dimensioni sociali<sup>98</sup> che in quelle psicologiche<sup>99</sup>) trova infatti alcune conferme rispetto alla stessa dimensione pedagogica<sup>100</sup> anche, in particolare, riguardo alle esperienze connesse al genere in cui il divenir donne, per esempio, cresce all'ombra di condizioni segnate dalla contraddittoria compresenza di opportunità di individualizzazione e di richiami ai ruoli e ai destini della tradizione; contraddizioni entro cui si riproducono e confermano (sebbene sotto nuove e differenti spoglie) condizioni di discriminazione, subordinazione e violenza. È all'interno di questa cornice che i percorsi di educazione al genere si trovano a essere collocati, fra il permanere della tradizione, la timida presenza di nuovi ed eterogenei modelli di genere (al plurale), l'ipersessualizzazione dell'immagine femminile trasmessa dai media, all'interno delle involuzioni di un mercato del lavoro gravemente esposto a uno stato di crisi permanente.

È questa complessità educativa che diviene oggetto di ricerca e indagine della pedagogia sociale, impegnata a saggiarne – mediante il necessario supporto delle ricerche e delle conoscenze delle altre scienze sociali – opportunità e rischi a partire dai quali poter costruire interventi educativi trasformativi.

La pedagogia sociale si configura come un'attenzione teorica e operativa tendente a scoprire e a inventare alcune dimensioni dell'educazione dei soggetti e a renderle intenzionalmente educative attraverso il rafforzamento, la modifica o l'eliminazione di alcuni loro elementi costitutivi<sup>101</sup>.

Ed è a questa complessità che è necessario rifarsi quando si pensa, si ricerca e si progetta il rapporto fra educazione e genere.

### 1.3.2 Peculiarità dell'educazione di genere

La prima immagine della mia vita è una tenda, bianca, trasparente, che pende, credo immobile, da una finestra che dà su un vicolo piuttosto triste e scuro. Quella tenda mi terrorizza e mi angoscia: non come qualcosa di minaccioso o sgradevole, ma come qualcosa di cosmico. In quella tenda si riassume e prende corpo tutto lo spirito della casa in cui sono nato. Era una casa borghese a Bologna. Infatti, le immagini che concorrono con la tenda per il primato cronologico sono: una stanza con una alcova (dove dormiva mia nonna); dei pesanti mobili per bene; una carrozza, per strada, su cui volevo montare. Queste immagini sono meno dolorose di quella della tenda: tuttavia anche in esse è rappreso quel qualcosa di cosmico in cui consiste lo spirito piccolo-borghese del mondo dove sono nato. Ma se negli oggetti e le cose le cui immagini mi sono rimaste fisse nel ricordo, come quelle di un sogno indelebile, precipita e si concentra tutto un mondo di «memorie» che da quelle immagini è rievocato in un solo istante, se cioè quegli oggetti e quelle cose sono contenenti dentro cui è raccolto un universo che io posso estrarre da essi e osservare, nel tempo stesso, quegli oggetti e quelle cose sono anche qualcos'altro che un contenente.<sup>102</sup>

È con queste parole che Pier Paolo Pasolini disvela a Gennariello quel «discorso [...] inarticolato, fisso, incontrovertibile, autoritario e repressivo» di cui è composta la «comunicazione pedagogica delle cose»<sup>103</sup>. L'acuta analisi contenuta nel *trattatello pedagogico* di come l'educazione alla cultura piccolo-borghese provveda *silenziosamente* a socializzare a sé i figli delle

<sup>98</sup> Oltre all'opera già citata di Beck si vedano: Benedetto Vecchi (a cura di), *Zygmunt Bauman. Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari 2003; Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001; Zygmunt Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000; Richard Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>99</sup> Miguel Benasayag e Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004; Alain Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi: depressione e società*, Einaudi, Torino 1999.

<sup>100</sup> Franco Cambi, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il "postmoderno"*, UTET, 2006; Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2005.

<sup>101</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, op. cit., p. 36.

<sup>102</sup> Pier Paolo Pasolini, op. cit., pp. 34-35.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 35.

sue nuove generazioni, contiene alcune importanti suggestioni utili per introdurre in senso più largo alcune delle peculiarità dell'educazione informale e, quale sua possibile declinazione, dell'educazione informale di genere: ovvero il suo essere *invisibile, apparentemente neutrale, ricorsiva e familiare, unidirezionale*.

Come ricorda Sergio Tramma forza ed efficacia dell'educazione informale possono essere individuate anzitutto nel suo *non dichiararsi*, ovvero in quel suo non manifestarsi chiaramente ed esplicitamente come atto formativo, nonostante comportamenti esiti d'ordine apprenditivo e trasformativo che incidono e contribuiscono significativamente «alla costruzione dei saperi, dei comportamenti, degli atteggiamenti, dei valori delle persone, cioè ai loro modi di intendere, ordinare e praticare le relazioni con se stessi, con gli altri, con la vita»<sup>104</sup>.

Come già indicato dalla suggestione contenuta in Lettere Luterane, l'educazione informale si dà infatti preferibilmente laddove non vi è un'esplicitazione e, quindi, una comunicazione e una condivisione degli intenti che la muovono, tanto da far apparire i processi che la riguardano, gli esiti che essa comporta, come gli stessi protagonisti e le protagoniste che l'attraversano, non già parte di una processualità educativa, ma di un naturale o inevitabile esito di un corso d'eventi.

Nella storia dell'educazione delle bambine e delle donne è possibile rintracciare molti esempi di questa educazione silenziosa che dal mondo greco ci conducono sino ai giorni nostri<sup>105</sup>, attraverso l'educazione delle giovani e delle giovanissime al fare domestico mediante l'imitazione delle donne adulte della famiglia e della comunità<sup>106</sup>, passando per l'educazione al bon ton e alle buone maniere<sup>107</sup>, e quella religiosa<sup>108</sup>, per giungere sino alle didattiche informali della comunicazione mediatica e pubblicitaria intorno alla declinazione estetica ipersessualizzata dei corpi femminili<sup>109</sup>.

Si tratta di una rassegna per nulla esaustiva eppure esemplificativa di quella che Egle Becchi considera con efficacia una «“pedagogia del gesto” [costruita] sulla mimesi di modelli e comportamenti che sovente contenevano [e contengono, Ndr] [...] un'implicita dimostratività e un latente invito all'imitazione»<sup>110</sup>.

Nell'analisi di molte pedagogiste questa educazione silenziosa è ritenuta il principale veicolo di trasmissione dell'“addestramento” femminile: un percorso di formazione tacito che, nel corso della storia, ha *educato al silenzio mediante il silenzio* dando luogo a un portato formativo che ha qualificato la propria problematicità in una molteplicità di *interdizioni* (le cui conseguenze non risultano ad oggi del tutto superate):

- 
- *interdizione alla parola*: «la donna [...] deve essere educata per ascoltare il suo compagno e acconsentire a ciò che egli afferma, non per esprimere sentimenti ed opinioni proprie, ma per restare muta e attonita testimone del sentire altrui»<sup>111</sup>;
- *interdizione alla definizione di un orizzonte simbolico femminile e alla costruzione e trasmissione di saperi femminili*<sup>112</sup>;
- *interdizione alla possibilità di esprimere, valorizzare e formare la propria soggettività*.

---

<sup>104</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., p. 15.

<sup>105</sup> Il riferimento in questo punto, come in tutto il presente lavoro, è l'Occidente.

<sup>106</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 36.

<sup>107</sup> Gabriella Turnaturi, *Signore e signori d'Italia. Una storia delle buone maniere*, Feltrinelli, Milano 2011.

<sup>108</sup> Michela Murgia, *Ave Mary. E la Chiesa inventò la donna*, Einaudi, Torino 2011

<sup>109</sup> Alessandra Gribaldo e Giovanna Zapperi, *Lo schermo del potere. Femminismo e regime della visibilità*, Ombre corte, Verona 2012; Michela Marzano, *Sii bella e stai zitta. Perché l'Italia di oggi offende le donne*, Mondadori, Milano 2010; Lorella Zanardo, *Il corpo delle donne*, Feltrinelli, Milano 2010; Loredana Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2007.

<sup>110</sup> Egle Becchi, *Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile*, in Laura Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, FrancoAngeli, Milano 1991, citata da Gabriella Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, op. cit., p. 36.

<sup>111</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 35.

<sup>112</sup> *Ivi.*, p. 32.

L'interdizione ulteriore – che è considerabile l'esito specifico di un'educazione che si presenta come informale e non dichiarata – è quella che concerne l'apparente *neutralità*<sup>113</sup> dei contenuti a cui dà vita e trasmette e che, nel caso dell'educazione (informale) di genere, riguardano l'ovvia distinzione di esperienze e destini femminili da quelli maschili, derivata da quell'altrettanto (presuntamente) «ovvia»<sup>114</sup> distinzione binaria e dimorfa dei sessi. Le dimensioni di *ovvietà* e *naturalità*, *quotidianità* e *familiarità* che accompagnano le esperienze educative di donne e uomini contribuisce in questo modo a celare le radici sociali e relazionali della dimensione di genere, suggerendo al contempo di interpretare quell'apprendistato al divenire uomini e donne nient'altro che un assecondare una naturale e, quindi, ovvia *predisposizione*.

È quello che Pierre Bourdieu, nel suo *Il dominio maschile*<sup>115</sup>, definisce «apprendimento tacito»<sup>116</sup> o per «mimetismo inconscio»<sup>117</sup> e che è posto alla radice di quel processo educativo che *socializza il biologico per naturalizzarne successivamente la costruzione sociale*<sup>118</sup>, processo mediante cui la natura storica e quindi arbitraria del genere si trova a essere nascosta e scambiata per l'ordine naturale delle cose. È nel suo darsi come esperienza sistematica ma contemporaneamente tacita, che Bourdieu rintraccia la potenza di questa educazione:

L'azione di formazione, di Bildung, in senso forte, che opera questa costruzione sociale del corpo assume solo in modo parziale la forma di un'azione pedagogica esplicita ed espressa. Essa è in gran parte l'effetto automatico e privo di agenti di un ordine fisico e sociale completamente organizzato secondo il principio di divisione androcentrico – e ciò spiega la forza estrema dell'influenza che esercita. Inscritto nelle cose, l'ordine maschile si iscrive anche nei corpi attraverso le ingiunzioni tacite che le routine della divisione del lavoro o dei riti, collettivi o privati comportano.<sup>119</sup>

Prosegue ancora Bourdieu:

Questo apprendimento assume un'efficacia tanto maggiore in quanto resta essenzialmente tacito: la morale femminile si impone soprattutto attraverso una disciplina di ogni istante, che investe tutte le parti del corpo e che si fa sentire e si esercita continuamente [...].<sup>120</sup>

Ciò che rende l'educazione informale al genere *irresistibile*<sup>121</sup>, spingendo i soggetti individuali e collettivi più frequentemente ad aderire piuttosto che a sovvertire l'ordine di genere è individuabile dunque, tra l'altro, nella *ricorsività* delle stesse esperienze di genere che (come ci ricorda ancora Bourdieu, richiamandosi agli studi antropologici<sup>122</sup>) mostrano quanto la condizione di subalternità del femminile e la superiorità del maschile rappresentino una *costante* delle società umane d'ogni tempo e d'ogni luogo (salve circoscritte esperienze note a pochi addetti ai lavori). Questa ha reso oltremodo faticoso alle donne la possibilità di comprendere quanto la differenza sessuale non coincidesse per natura a una condizione di minorità, come dimostrano i movimenti femministi nella loro comparsa nel secolo scorso e nella difficile diffusione dei loro importanti contenuti, quanto la fatica denunciata dalle stesse studiose e dagli studiosi nell'individuare modalità nuove con cui guardare a quella «struttura terribilmente costrittiva»<sup>123</sup> che il genere rappresenta senza tuttavia

---

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>114</sup> Barbara Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit., p. 208.

<sup>115</sup> Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009 (prima edizione Feltrinelli 1998).

<sup>116</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>119</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>121</sup> Annibal Ponce, *Educazione e lotta di classe*, Savelli, Roma 1976.

<sup>122</sup> Si veda in particolare Françoise Héritier, *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile II*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

<sup>123</sup> Françoise Héritier, op. cit., p. X.

ratificarla, in un'operazione che, non a caso, ha reso necessario un sovvertimento delle stesse lenti con cui osservare il fenomeno in questione.

Non solo. Come ci ricordano Egle Becchi<sup>124</sup> e, ancor prima, l'opera di Elena Gianini Belotti, l'apprendimento al divenire donna (e uomo) prende avvio contestualmente alla nascita biologica d'ogni singola persona e, anzi, la precede sino a coincidere con lo stesso concepimento che immerge la nascita o il nascituro – a seconda appunto del sesso sognato (auspicato) o anticipato – in una dimensione di aspettative, progetti e desideri già in nuce contraddistinti per genere. All'avvento di un «regime di eterogeneità»<sup>125</sup> a cui le/i giovani hanno accesso con la preadolescenza e la frequentazione dei pari, dunque, «buona parte degli apprendimenti, specie quelli sociali, è compiuta»<sup>126</sup>, complice un'educazione che agli occhi dei più piccoli e delle più piccole ha presentato l'ordine di genere vigente come il solo ordine possibile.

Celandò la propria natura esperienziale e relazionale e, dunque, la propria radice educativa, le esperienze di genere prescrivono la corrispondenza a norme, regole, vincoli e prescrizioni in nome di un'implicita aderenza a ciò che “per natura” uomini e donne debbano essere, a come debbano comportarsi e a come, contemporaneamente apprendere a pensarsi, generando un evidente paradosso che, nell'indicare codici e regolamenti, svela al contempo la natura propriamente storica e costruita del genere e dei generi<sup>127</sup>. Il fatto che questo paradosso tuttavia non risulti ai più evidente è in qualche modo correlabile al profilo *unidirezionale* con cui l'educazione (informale) di genere si presenta. Essa infatti indica – come la tenda a Pasolini – contenuti pressoché inappellabili, che non permettono e non ammettono con facilità – ieri più di oggi – digressioni alternative o eccentriche rispetto a cosa, anzitutto, possa intendersi con il termini “uomo” e “donna” quanto al fatto che questi due esistano come fra loro naturalmente votati a una relazione d'ordine eterosessuale; e, viceversa, non sollecita dubbi come non fornisce, in ragione della sua informalità, strumenti che sollecitino opportunità critiche e decostruttive.

Scambiare ciò che è frutto di una costruzione sociale e relazionale e, quindi, di un processo educativo con quanto invece è inscritto nella propria *natura* e nel proprio *destino*, come di quello della storia dell'uomo e della donna, pone un *evidente* problema di natura educativa, segnalato non solo da parte di pedagogiste e pedagogisti ma anche da altri ambiti disciplinari che nei propri percorsi di studio e ricerca si sono occupati della dimensione di genere, come, anzitutto – e prima di tutto – dai movimenti femministi, interessati a uno studio (oltre che a una prassi) foriero di opportunità di liberazione, autodeterminazione e autoformazione.

Quella «familiarità ingannevole»<sup>128</sup> che l'educazione (informale) di genere comporta nelle abitudini e nelle routine del quotidiano si traduce infatti nell'apprendere progressivamente a dare per scontate le «strutture ricorrenti»<sup>129</sup> della vita quotidiana assumendo quell'atteggiamento che Paolo Jedloski definisce come «senso comune»<sup>130</sup> e che consiste nel considerare ovvi i sistemi di credenze che invece sono sostenuti e costruiti collettivamente, rendendoli tanto più forti e radicati quanto più invisibili e non messi a tema. Per quanto il senso comune corrisponda a un'esigenza della vita della mente e della vita sociale, permettendo ai singoli individui di interagire fra loro<sup>131</sup> e con il mondo sociale, questi stessi presupposti condivisi limitano la possibilità di distinguere e separare ciò che è frutto di una personale libera scelta o espressione della propria soggettività da quanto, viceversa, è l'esito di un'adesione incondizionata al senso comune, di una

---

<sup>124</sup> Egle Becchi, *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 189.

<sup>126</sup> *Ibidem*.

<sup>127</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 39.

<sup>128</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 9.

<sup>129</sup> Paolo Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2013, p. 17.

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 20.

«rappresentazione che spesso prescinde dall'evidenza empirica»<sup>132</sup> e, pertanto, da ciò che, rispetto a sé, è da considerarsi *eteronomo*.

La cultura in cui siamo immersi ci è naturale quanto l'acqua per il pesce. Questa metafora svela non solo quanto è dato-per-scontato nella costruzione culturale ed è diventato "naturale", ma anche quanto sia macroscopica la dimensione di ciò che non vediamo e quanto siano poveri gli strumenti dell'analisi scientifica della cultura e della sua comunicazione. Il genere è per l'appunto un costruito culturale verso il quale abbiamo una cecità culturalmente costruita: ci sguazziamo dentro come il pesce nell'acqua.<sup>133</sup>

È in questo modo che le esperienze individuali e collettive di genere in cui siamo costantemente coinvolte e coinvolti celano il proprio portato formativo, venendo viceversa interpretate come esemplificative di una natura considerata ovvia, naturale, normale e quindi giusta con ciò che ne consegue in termini pedagogici.

Infatti, ogni soggetto, durante la propria vita, è esposto a influenze che possono determinare il corso della sua esistenza, senza che l'individuo ne abbia coscienza, senza che alcuna istituzione o agenzia ne dichiari e ne indichi l'importanza o se ne assuma la responsabilità.<sup>134</sup>

L'insieme di queste peculiarità concorrono a rendere l'educazione (informale) di genere un'esperienza *formativa potenzialmente rischiosa*, laddove la dimensione di genere viene *naturalizzata e normalizzata*; si tratta di un rischio educativo che, se non deve essere letto in un'ottica deterministica – come dimensione inevitabile dalle altrettanto inevitabili conseguenze – necessita in ogni caso tutta l'attenzione e la cura di uno sguardo pedagogico.

Laddove la propria appartenenza di genere è considerata figlia di una predisposizione naturale, possibili condizioni di subalternità o di insignificanza sociale, finanche di sopruso e violenza possono infatti apparire alle persone che le subiscono, come a quelle che le agiscono, un normale (normativo) corollario della propria sessualità, o come un fardello scomodo e pur tuttavia ineliminabile della propria esperienza quotidiana. È ciò che Pierre Bourdieu individua come quella «adesione che il dominato [la donna] non può non accordare al dominante (quindi al dominio)»<sup>135</sup> e che fa sì che le donne abbiano nei loro stessi riguardi atteggiamenti di «autosvalutazione, se non di autodenigrazione sistematica»<sup>136</sup>. È a questa introiezione che, tra l'altro, può imputarsi la fatica a radicarsi (nel contesto sociale italiano, in particolare) di «reazioni» come pure di atteggiamenti «post-vittimisti», ovvero capaci di erodere quella «logica implosiva e passivizzante [connessa al] percepirsi come vittima»<sup>137</sup> diffusa in molte donne che subiscono violenza, ma forse non solo tra queste.

Allo stesso tempo, ma non meno problematicamente, questa immagine del genere può esporre alla fatica di scorgere le potenzialità progettuali e trasformative che invece la propria soggettività incarnata può contenere, vincolando le storie di formazione (le proprie e quelle altrui) a una riedizione di canoni e percorsi che per certi versi ratificano gli stereotipi di genere diffusi, rendendo meno visibili e appetibili digressioni e modelli alternativi, anche laddove questi sembrano più felicemente incontrare interessi e desideri delle singole soggettività. Anche in questo caso il quadro che gli indici relativi al *Gender Inequality Index* come al *Gender Gap Index* restituiscono del nostro paese sembrerebbero confermare una diffusa e pervicace presenza di stereotipi di genere che,

<sup>132</sup> Cinzia Albanesi, *Questioni di genere in adolescenza: uno sguardo interdisciplinare alla letteratura*, in Cinzia Albanesi e Stefania Lorenzini (a cura di), op. cit., p.17.

<sup>133</sup> Silvia Gherardi, *Il genere e le organizzazioni: il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Cortina, Milano 1998, p. 15.

<sup>134</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, op. cit., p. 27.

<sup>135</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 45.

<sup>136</sup> *Ibidem*.

<sup>137</sup> Nicoletta Poidimani, *Rabbia è violenza? Per un approccio post-vittimista al nodo della violenza*, in Paolo Mottana, (a cura di), *Spacco tutto. Violenza e educazione*, Mimesis, Milano-Udine 2003, p. 66.



accanto a timidi cambiamenti, ancora condizionano significativamente, ad esempio, le scelte in ordine ai percorsi scolastici e a quelli professionali, o la stessa gestione della domesticità e la ripartizione dei carichi di lavoro familiare<sup>138</sup>.

È in questo contesto che il percorso di formazione che concerne il divenire donna (e uomo) – assunto come *destino* – rischia di riempirsi di occasioni mancate, di strade non intraprese, di rinunce a cui anzitempo ci si dispone, traducendo la differenza di genere in uno *svantaggio di genere*<sup>139</sup> in cui «viene meno la possibilità di costruire un proprio spazio simbolico in cui consistere, nel cui orizzonte cioè dar forma alla propria originale presenza nel contesto in cui ci si trova ad agire»<sup>140</sup>.

L'adesione alla dimensione simbolica corrente – quella che Luigina Mortari definisce «coincidenza con un già detto o un dicibile da parte di altri»<sup>141</sup> – è quanto rischia di impedire o affaticare ancora oggi la possibilità per le giovani donne (e i giovani uomini) di far propria quella pratica del *partire da sé* che le donne della seconda ondata femminista sperimentarono per apprendere a sostare nella propria esperienza, indagandola – nel confronto con le altre donne – nel suo profilo personale e, insieme, politico, imparando a trovare parole per dire quella stessa esperienza, per significarla e trasformarla.

---

<sup>138</sup> Un'ulteriore conferma in questo senso arriva dalla ricerca condotta nel 2011 sulle rappresentazioni dei ruoli e delle relazioni di genere di studenti e studentesse delle scuole secondarie superiori del territorio emiliano romagnolo i cui risultati sono pubblicati nel testo di Cinzia Albanesi e Stefania Lorenzini (a cura di), op. cit.

<sup>139</sup> Carla Weber, *Inventare se stesse. Adolescenti sulla soglia della civiltà planetaria*, Meltemi, Roma 2004.

<sup>140</sup> Luigina Mortari, op. cit., p. 19.

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 18.



## Cap. 2 LA RIFLESSIONE PEDAGOGICA SUL GENERE

### 2.1 Cenni di una storia dell'educazione informale di genere

L'analisi dell'educazione come esperienza (anche) *diffusa* e *informale* ha permesso a pedagogiste e pedagogisti di riscoprire, esplorare e ricostruire i *percorsi formativi al femminile* di donne e bambine<sup>1</sup>, soggetti a cui per lungo tempo è stato precluso l'accesso all'istruzione<sup>2</sup> e il cui percorso formativo di genere sembra ancora oggi, nonostante tutto, non trovare nella scuola e nell'educazione intenzionale un proprio significativo baricentro<sup>3</sup>. Si tratta di una ricostruzione ampia e complessa che dallo studio delle società neolitiche giunge sino all'analisi della contemporaneità, che definisce e rintraccia la presenza di un'educazione informale prima e dopo l'introduzione del sistema scolastico e che permette di esplorare «la connessione tra sistema di vita di una società e la realtà educativa che si sviluppa al suo interno»<sup>4</sup>.

Utile per comprendere come questo nesso si viene ad articolare lungo il corso del Novecento sino ai nostri giorni<sup>5</sup> è la suggestione di Paolo Orefice, che suggerisce infatti la possibilità di esplorarne in particolare le relazioni di *congruenza* e *incongruenza* che le due dimensioni hanno espresso e manifestato.

Nel primo caso [congruenza] l'educazione formale, ma anche quella non formale, delle istituzioni educative rivolte ai giovani e agli adulti, è conforme all'educazione informale diffusa nel più vasto sistema di trasmissione sociale e culturale: i modelli di vita e le competenze cognitive e non cognitive veicolati dalle agenzie educative sono congruenti, cioè funzionali alla conservazione dell'assetto societario e, viceversa, modelli e competenze assorbiti attraverso i processi spontanei di socializzazione e inculturazione trovano le debite conferme negli apparati specificamente educativi. In tal senso la scuola e le altre agenzie formative, extrascolastiche e di educazione degli adulti, attraverso la loro articolazione e differenziazione, rafforzano il sistema socioeconomico esistente, instrandolo le nuove generazioni e confermando quelle adulte nei ruoli e nelle funzioni stabilite. [...] Si ha invece incongruenza del rapporto quando uno dei due sistemi, di solito il macrosistema sociale, è cambiato rispetto all'altro, che invece conserva la struttura precedente.<sup>6</sup>

A prescindere dalla bontà dell'esito formativo (ovvero dal fatto che questo possa «realizzare o mortificare» il soggetto) – come Orefice non manca altrove di ricordare – ciò che appare è che la *corrispondenza* tra i due sistemi aumenta nei frangenti di *massima coerenza* che divengono fra loro «solidali» nell'indicare alle singole soggettività orientamenti non solo chiari ma univoci e incontrovertibili. Viceversa, laddove fra i due si verifica uno scollamento, la reciproca funzionalità viene a mancare, comportando per il soggetto che giocoforza le abita un'appartenenza «schizofrenica» che implica «la difficoltà a travasare dall'una all'altra saperi, ruoli e funzioni, ma soprattutto a offrire un orientamento coerente per costruire una personale e autonoma identità umana»<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Egle Becchi, *La formazione al femminile nella storia della donna*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon, *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.

<sup>2</sup> Simonetta Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007.

<sup>3</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010; Ivana Padoan e Maria Sangiuliano, *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008.

<sup>4</sup> Paolo Orefice, *Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila*, in Vincenzo Sarracino e Maura Striano, *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2002, p. 182.

<sup>5</sup> Il periodo storico a cui il pedagogista si rifà è quello che dall'educazione gentiliana giunge sino ai primi anni del XI secolo.

<sup>6</sup> Paolo Orefice, *Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila*, op. cit., pp. 183-184.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 184.

La storia dell'educazione delle donne che precede l'avvento di un sistema organizzato di trasmissione del sapere e della conoscenza riconduce allo studio delle società antiche, in cui la formazione assume un carattere *diffuso* che non rende necessari interventi educativi specifici<sup>8</sup>. In ogni aspetto del quotidiano infatti le giovani donne trovano precise prescrizioni su quello che sarà il loro destino (chiaramente distinto da quello maschile) in un addestramento che attraversa ogni aspetto della vita comunitaria, nelle sue ritualità quanto in quelle pratiche che concorrono alla formazione di un'*atmosfera*<sup>9</sup> dal potere educativo *irresistibile*.

Tali caratteristiche permangono [...] anche in successive epoche storiche: basti pensare all'epoca moderna, durante la quale si insiste sulla grazia del camminare, sul rispetto, sul riserbo; o al Settecento e all'Ottocento, quando la ritualizzazione e la parcellizzazione che contraddistinguono l'educazione in generale, si rivelano assai più estremizzate ed esasperate per le bambine e per le donne. Si tratta di caratteristiche che colorano la vita quotidiana femminile sia all'interno della famiglia, sia quando le bambine e le ragazze si recano a bottega, in altre famiglie, o a scuola, dove le attività domestiche, gli atteggiamenti da tenere in pubblico, i comportamenti più convenienti costituiscono materia di un insegnamento fondato ancora su una didattica del gesto.<sup>10</sup>

Si tratta di un'educazione a cui le stesse donne presiedono attraverso la «socializzazione infantile» e la trasmissione alle nuove generazioni di una tradizione che riproduce nel tempo i ruoli sessuali e le relative discriminazioni, costituendo la base di quella che Simonetta Ulivieri definisce la «'colpa' storica delle donne»<sup>11</sup>.

Saranno lo sviluppo e la complessità che acquisiranno nel tempo le società a rendere necessaria la nascita di un sistema di educazione in grado di offrire sistematici e programmati apprendistati formativi, organizzati e progettati in tempi e luoghi dedicati. Come le documentate ricerche storiche di molte pedagogiste sembrano mostrare, questa neonata dimensione istituzionale si relazionerà nel tempo con immutata *coerenza* alla più ampia dimensione sociale, specie per quanto concerne la formazione di genere. La scuola come gli stessi studi pedagogici faranno infatti propria la cultura di genere diffusa, traducendola in quel «misogino pedagogico»<sup>12</sup> che per lungo tempo caratterizzerà non solo la riflessione sull'educazione ma le stesse prassi che ne garantiranno così la riproduzione. È infatti con il termine «pedagogia dell'ignoranza»<sup>13</sup> che Simonetta Ulivieri designa quell'educazione che prima esclude le fanciulle dalla scuola per successivamente giungere a destinar loro – per tutto l'800 sino alla riforma della scuola media unica – percorsi formativi distinti da quelli dedicati al maschile, e che rappresenta il soggetto femminile come sensitivo, affettivo, procreativo ma non razionale, costruendolo pertanto come *inferiore*<sup>14</sup>.

---

<sup>8</sup> Maria Grazia Riva, *Storia della pedagogia*, in Riccardo Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 42.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Gabriella Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2000, p. 37.

<sup>11</sup> Simonetta Ulivieri, *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, 2009, p. 13.

<sup>12</sup> Carmela Covato, *Storia e storiografia del sapere femminile*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione femminile: dalla parità alla differenza*, op. cit., p. 285.

<sup>13</sup> «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"» in Simonetta Ulivieri, *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*, op. cit., pp. 14-15.

<sup>14</sup> Simonetta Ulivieri, *Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon, op. cit., pp. 34-35.

L'ordine di genere in cui questa scuola si colloca è d'altronde segnato da una cultura che – tenuto conto delle differenze di ceto, delle singole eccezioni e delle particolari contingenze storiche (come, ad esempio, le due guerre mondiali) – si mostra saldamente convinta della divergenza dei destini femminili e maschili che, in effetti, crescono all'interno di luoghi distinti e attraverso esperienze differenti. Il modello offerto dal rispetto della tradizione (sociale, familiare, religiosa) che piega alla riedizione senza errore della norma, accompagna indistintamente ciascun uomo e ciascuna donna nel proprio percorso di crescita e di costruzione identitaria che, distinto per ciascuna classe sociale, sarebbe stato omogeneo all'interno d'ogni cornice di genere (maschile e femminile).

Questa omogeneità garantisce un'immediata identificazione e presentificazione di quello ciascuno avrebbe potuto aspettarsi nella vita, tracciando in modo chiaro e inequivocabile (quanto, in linea di massima, incontrovertibile) le traiettorie esistenziali di ciascuna/o. Esempi di questa educazione si riscontrano nella dimensione *familiare* che addestra le figlie ai ruoli di cura e di domesticità attraverso «la mimesi di modelli e comportamenti [contenenti] un'implicita dimostratività e un latente invito all'imitazione»<sup>15</sup>. Similmente accade entro la dimensione *religiosa* che istituisce una catechesi suddivisa per genere, rigida e sessuofobica, sottoponendo le giovani a un continuo e pressante controllo. Ulteriori «didattiche» di questa educazione sono rintracciate nell'editoria dedicata all'infanzia e all'adolescenza in cui, come ricorda Emi Beseghi, si esibisce quel «sottile dispositivo coercitivo [che induce] alla sottomissione, alla docilità, alla perfetta pratica dei doveri»<sup>16</sup>. Il modello diffuso di donna è agevolmente rintracciabile anche all'interno dei manuali dedicati alle buone maniere, vera e propria «scuola di formazione della personalità»<sup>17</sup> mediante cui si cercano di *ammaestrare* bambine, giovani e adulte (assai più degli uomini) a incarnare correttamente i ruoli per loro sanciti mentre, al contempo, le si istruisce a non avere passioni e a non mostrare la propria individualità.

La signorina innanzitutto non ha passioni, la signorina è onesta e pudica, la zitella sa stare al suo posto, la popolana non ambisce a cambiamenti di status, la madre è perfetta, la moglie irreprensibile.<sup>18</sup>

Si tratta di un'educazione che, nelle diverse forme che assume, cerca di promuovere l'adesione incondizionata al *destino sociale* che vuole le donne mogli e madri, subalterne a un maschile a cui rivolgersi con remissività e oblatività<sup>19</sup>.

L'avvio del ventesimo secolo tuttavia determina il costituirsi di uno scenario assai più complesso in cui, accanto alle continuità a cui si è poco sopra solo accennato, convivono importanti trasformazioni; cambiamenti che incideranno in modo significativo sulle vite di molte donne, offrendo opportunità che se (soprattutto inizialmente) non rivoluzioneranno l'ordine di genere pur tuttavia apriranno a interessanti cambiamenti. Questi ultimi vedranno intrecciati fra loro sia le nuove forme che le condizioni di vita assumeranno in molta parte dei paesi occidentali, a seguito dei nuovi assetti industriali e capitalistici, che i drammatici eventi storici come le due guerre mondiali, come pure la prima ondata del movimento femminista<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 36.

<sup>16</sup> Emy Beseghi, *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), op. cit., p. 136.

<sup>17</sup> Gabriella Turnaturi, *Signore e signori d'Italia. Una storia delle buone maniere*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 18. Secondo l'autrice i manuali di buone maniere non costituiscono «codici formati da norme astratte e sovra individuali» ma (stando alla lezione etnometodologica a cui esplicitamente si rifà) costituiscono «razionalizzazioni, costruzioni e ricostruzioni ideali che hanno valore euristico e non casuale» p. 14.

<sup>18</sup> Gabriella Turnaturi, op. cit., p. 62.

<sup>19</sup> Giulia di Bello, *Le bambine fra galatei e ricordi nell'Italia liberale*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma 1999.

<sup>20</sup> Nella sua «prima ondata» il femminismo viene abitualmente distinto in due differenti anime: la corrente *liberale* in cui confluiscono le donne di classe media impegnate nella rivendicazione del diritto al voto, alla gestione della proprietà e all'accesso delle donne all'istruzione superiore e alle libere professioni; e la corrente *socialista* che viceversa interessa le donne d'estrazione proletaria che vedranno assorbite le «loro esigenze e richieste «di donne» nelle più generali

La prima Grande Guerra<sup>21</sup> consentirà a molte donne di attraversare nuove esperienze prima semplicemente inimmaginabili: esperienze legate all'abitare in autonomia, al lavorare fuori casa e in fabbrica, all'impegno e alla mobilitazione, come pure a meno vincolate dimensioni sentimentali e sessuali. Nonostante il rinforzo dei tradizionali ruoli sessuali della retorica patriottica, come dei tentativi che da più fronti politici, a conflitto concluso, tenteranno di ripristinare il tradizionale assetto delle relazioni fra i generi, queste esperienze incideranno in modo significativo sulle storie di formazione<sup>22</sup> delle loro protagoniste, come pure si ricollegheranno, sul lungo periodo, alle trasformazioni delle dimensioni lavorative (tra cui il miglioramento delle condizioni del lavoro domestico e l'incremento delle donne nella grande industria moderna e nel terziario), di quelle scolastiche (come il più egualitario accesso agli studi secondari e superiori), al controllo delle nascite come, seppure in misura minore, alla definizione di un rapporto più egualitario all'interno della coppia<sup>23</sup>. Esempi in cui si individua quella che Françoise Thébaud definisce una «rivoluzione del quotidiano»<sup>24</sup>.

In Italia, l'esperienza femminile assume forme rivoluzionarie in quanto la guerra [...] stravolge gli elementi tradizionali dell'identità femminile, il privato, la vita domestica, la riproduzione. E questo in un paese profondamente segnato dal codice mediterraneo dell'onore, dalla morale e dall'educazione cattolica, e dalle teorie della scuola di Lombroso che fornivano un appiglio fisiologico alla reclusione femminile.<sup>25</sup>

Anche la partecipazione alla Resistenza partigiana si tradurrà per alcune donne nell'accesso a esperienze ben lontane da quanto il quotidiano abitualmente riserva loro, come nel caso delle staffette e delle guerrigliere partigiane.

Intorno alla metà del secolo scorso, parallelamente alle trasformazioni che fanno registrare significativi cambiamenti a livello culturale, sociale ed economico-produttivo, anche l'istruzione vede un significativo rinnovamento che, in particolare, si articolerà intorno al varo della scuola media unica e che, nella scolarizzazione di massa vedrà agevolato l'accesso scolastico e il proseguimento degli studi superiori per un numero sempre crescente di ragazzi come anche di ragazze.

Per quanto concerne l'evoluzione dei modelli scolastici, Paolo Orefice segnala in questo frangente l'evidenziarsi di una *frattura* che dinnanzi alle trasformazioni del paese – che in questi anni sta vivendo il suo miracolo economico – sancisce la progressiva inadeguatezza e crisi del modello gentiliano, incardinato entro le logiche della selezione e dell'autoritarismo. Questa crisi, tuttavia, come ricorda Orefice, se permetterà in ambito educativo l'avvio di interessanti e importanti *sperimentazioni*<sup>26</sup>, non riuscirà a produrre, nella cosiddetta pedagogia ministeriale, «un nuovo e organico sistema alternativo [capace] di far fronte alle mutate e urgenti richieste di formazione presenti nel Paese»<sup>27</sup>, come di trovare nel sistema formativo scolastico una felice declinazione del passaggio dalla filosofia dell'educazione alle scienze dell'educazione, che chiede alla scuola di superare il modello riproduttivo che la sigilla e la riduce a mera garanzia di socializzazione e inculturazione delle nuove leve generazionali.

---

teorizzazioni e pratiche organizzative (politiche e soprattutto sindacali) della corrente socialista». In Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 10.

<sup>21</sup> Maria Nadotti, *Sesso & Genere. Un manuale per capire. Un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano 1996, pp. 51-59.

<sup>22</sup> Françoise Thébaud, *La grande guerra: età della donna o trionfo della differenza sessuale?*, in Georges Duby e Michelle Perrot (a cura di), *Storia delle donne in occidente. Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 48-49.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>25</sup> Françoise Thébaud, *La grande guerra: età della donna o trionfo della differenza sessuale?*, op. cit., p. 48.

<sup>26</sup> Paolo Orefice, op. cit.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 194.

Se la permanenza di diffuse pratiche didattiche di gentiliana memoria segnala l'avvento di una fase di "incoerenza" fra la scuola e una società civile su più fronti in movimento (in termini economici, culturali e, successivamente, anche politici), laddove lo sguardo si sofferma più specificamente sulle dimensioni di genere quello che sembra registrarsi è piuttosto il prosieguo di un *regime di coerenza*. Ciò che infatti si registra nella più ampia società civile quanto nella scuola è la continuità di una tacita compresenza di nuovi diritti e tradizionali diseguaglianze.

Sebbene infatti – come ricorda Simonetta Ulivieri – la maggiore scolarizzazione delle ragazze sia da considerarsi un *fatto* che provvederà a mutare significativamente le abitudini del quotidiano degli uomini ma soprattutto delle donne<sup>28</sup> – lo sviluppo dell'istruzione femminile darà il via a una "pedagogia dell'uguaglianza" *priva di moto proprio*, ovvero incapace di problematizzare i modelli educativi di genere diffusi dentro e fuori la scuola. Come precisa infatti Anna Maria Piussi, l'istruzione sembra confermare e far proprio quel postulato dell'«indifferenza della differenza sessuale»<sup>29</sup> che si registra nella più ampia sfera dei diritti in cui la valorizzazione sociale del femminile non coincide con la libertà delle donne, rimanendo anzi dinnanzi a questa *indifferente*<sup>30</sup>, mantenendo inalterati i modelli di insegnamento, le didattiche, i contenuti:

Si tratta dunque di una educazione speciale, che in molti casi [...] lascia intatti i modelli educativi generali, non mettendo in discussione alla radice i sistemi simbolici e la gerarchia di valori su cui essi si sostengono.<sup>31</sup>

A dispetto dell'uguaglianza promossa dai nuovi assetti scolastici e dal diritto all'istruzione, dunque, un'educazione differenziata per genere perdura nei fatti nel cosiddetto *curriculum nascosto*.

Una simile compresenza di diritti e diseguaglianze si riscontra anche nel più ampio orizzonte sociale in cui «una stagione di riforme emancipazioniste e libertarie»<sup>32</sup> e la maggiore e più diffusa presenza delle donne nella scuola e nel lavoro si intrecciano con la permanenza di immaginari tradizionali del femminile.

Emblematico è infatti quello che Luisa Passerini definisce il «rapporto contraddittorio tra le donne e il femminile da un parte e la cultura di massa dall'altra»<sup>33</sup>, in cui accanto a spinte all'emancipazione convivono rilanci dell'eterno femminile.

Il *leitmotiv* indicato dalla storica Passerini ricorre in tutte le manifestazioni della cultura di massa, specie laddove questa si rivolge esplicitamente a quel pubblico femminile in continua espansione, in una ridondanza di messaggi che dalla pubblicità televisiva, rimbalzano ai contenuti delle riviste femminili, dalle rubriche dedicate alla posta del cuore al fotoromanzo, dalle fiction alle soap-opera, in cui si conferma la «compresenza degli elementi reazionari e di quelli progressisti»<sup>34</sup>.

L'interazione che il pubblico – in questo caso quello femminile – stabilisce con i prodotti della cultura di massa permette in ogni caso il riconoscimento della presenza, accanto a un diffuso richiamo alla bellezza, alla domesticità modernizzata degli elettrodomestici, alla centralità del

---

<sup>28</sup> Simonetta Ulivieri, *Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon, op. cit.

<sup>29</sup> Anna Maria Piussi, *La grazia di nascere donne. Insegnare e imparare il mondo nell'orizzonte della differenza sessuale*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon, op. cit., p. 91.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 96.

<sup>32</sup> Queste riforme ricomprendono la legge sul divorzio (1970), il nuovo diritto di famiglia (1975), i consultori femminili (1976), la parità di trattamento per uomini e donne in materia di lavoro (1977), la legge sull'aborto (1978) in Simonetta Ulivieri, *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, op. cit., p. 17.

<sup>33</sup> Luisa Passerini, *Donne, consumo e cultura di massa*, in Georges Duby e Michelle Perrot (a cura di), *Storia delle donne in occidente*, op. cit., p. 376.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 384. Conferme del mantenersi nel tempo di questa compresenza giungono dalle più recenti ricerche sulla comunicazione mediale. Cfr. Giorgio Grossi e Elisabetta Ruspini (a cura di), *Ofelia e Parsifal. Modelli e differenze di genere nel mondo dei media*, Cortina, Milano 2007.

rapporto d'amore, anche di nuovi e più eterogenei modelli di femminilità e più egualitarie rappresentazioni di relazioni fra uomini e donne, in una rassegna di contenuti che non entrano necessariamente in contraddizione con il discorso femminista<sup>35</sup>.

Due esempi in questo senso sono rappresentati dagli studi intorno a quella che Anna Bravo ha definito la «pedagogia fotoromanzesca»<sup>36</sup> e dalla ricerca di Gabriella Parca sulle lettere inviate alla posta del cuore da ottomila italiane intorno alle metà degli anni '50<sup>37</sup>. Nel primo caso si tratta di un'indagine che osserva più da vicino il ruolo di alfabetizzazione a una possibile modernità ed emancipazione del femminile che viene a essere svolta (informalmente) in certa stampa dedicata alle donne; nel secondo caso invece vengono esplorati timori, domande e ossessioni di un mondo femminile che – nonostante continui a essere segnato da una profonda mancanza di conoscenza e di consapevolezza di sé e del proprio corpo – pur tuttavia sceglie nuove strade e forme di indagarli, rendendoli al contempo in qualche misura pubblici.

Sino all'avvento del neo-femminismo *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*.

È ancora Luisa Passerini a permettere di dar conto di esperienze e di voci di alcune donne che sperimentano all'interno del '68 e del movimento studentesco opportunità viceversa «negate nel mondo esterno»<sup>38</sup>. Per quanto infatti consegnata alla storia come la vicenda degli “angeli del ciclostile” – in una definizione che mentre chiarisce e ribadisce la continuità di una dimensione maschilista, seppure entro differenti e più libertarie cornici, e la necessità per le donne di un proprio percorso d'emancipazione politica e simbolica – l'esperienza delle donne nel movimento studentesco aprirà a significative nuove necessità e opportunità. Nelle memorie che Passerini raccoglie e racconta, si trova il rifiuto dei modelli delle proprie madri e la ricerca per sé di nuovi punti di riferimento, che spesso si trovano nelle pari; la possibilità di inseguire desideri e obiettivi e il senso di libertà che ne consegue; la scoperta del tempo per sé e gli spazi conquistati come quello pubblico, delle istituzioni e della città; l'intreccio di amicizie maschili e femminili; le sperimentazioni della liberazione sessuale. Si tratta di esperienze che portano dentro una miscela complessa di cambiamento e liberazione, ma anche ambiguità e sofferenza.

Il '68 aveva posto il problema della liberazione delle donne in modo più impellente di prima. Questo era il suo contributo. Era impossibile tornare indietro, sia dalla emancipazione sia dalle nuove forme di oppressione. Il cambiamento dei rapporti tra le donne era del tutto aperto, perché il movimento studentesco aveva spesso acceso le rivalità, le invidie, le gelosie. Ma aveva anche accentuato le differenze tra le donne, il che è sempre fondamento per la presa di soggettività. Restava irrisolto il grande problema dell'amore e del rispetto tra di loro.<sup>39</sup>

Nonostante la raggiunta parità giuridica col maschile, i problemi che per le donne restano da affrontare sono molti e, come ricorda Franco Restaino, riguardano:

il problema del lavoro domestico [...] e della cura dei figli e della famiglia in generale nonché una tensione di fondo nei rapporti con gli uomini (specialmente nella sfera matrimoniale), non

---

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 391.

<sup>36</sup> Anna Bravo, *Il fotoromanzo*, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>37</sup> Gabriella Parca (a cura di), *Le italiane si confessano*, Feltrinelli, Milano 1964.

<sup>38</sup> Luisa Passerini, *Autoritratto di gruppo*, Giunti, Firenze 1988, p. 137.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 140.



risolta con la legalizzazione del divorzio, e soprattutto l'immagine di inferiorità della donna pubblicizzata in tutte le forme e con tutti i mezzi.<sup>40</sup>

Si tratta di problemi che segnalano l'inveterata subordinazione del femminile intorno alla quale molte donne incominciano a interrogarsi al di fuori delle tradizionali formazioni politiche, scegliendo la costituzione di circoli e gruppi femminili dove sperimentare percorsi di analisi e riflessione nuovi rispetto a quelli già battuti dal primo femminismo. Nel monito di *partire da sé*, dalla personale e quotidiana esperienza, si segna il passo per sottoporre a una lente critica il lato "politico" della condizione che "privatamente" ciascuna singola donna – in quanto donna e perciò similmente ad altre – vive. Le donne *prendono la parola*: all'interno dei *gruppi di autocoscienza*, nelle mobilitazioni sociali, nelle librerie e case editrici, nei centri di documentazione e nelle produzioni letterarie loro dedicate. Ciò che si rivendica è la peculiarità e l'alterità della propria esperienza, della propria storia e della propria stessa esistenza, occultata da un universale maschile entro cui è viceversa concepita come sempre *minore, marginale o deviante*. Accanto – ma strettamente correlate a queste rivendicazioni – se ne aggiungono altre che riguardano quella quotidianità entro cui la discriminazione si fa concreta e manifesta, e che condurranno nel 1978 al varo della legge 194, contenente le *norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza*. La ricorsività delle dimensioni di riflessione e dell'azione politica non solo consente di connettere proficuamente la condivisione della singola esperienza (ora messa in parola, riconosciuta, ascoltata e condivisa) e la critica alle strutture sociali e culturali considerate causa della subordinazione femminile; ma permette di aprire a nuovi percorsi di conoscenza che entrano in conflitto con i paradigmi epistemologici androcentrici ponendoli in discussione<sup>41</sup>.

Come ricorda Simonetta Ulivieri, sono le donne protagoniste di questa stagione a entrare qualche anno più tardi nella scuola come insegnanti, dando vita a quella pedagogia della differenza che permetterà di sperimentare nuove e differenti opportunità didattiche. Con premesse radicate entro l'alveo del femminismo della differenza, alcune insegnanti promuovono spazi di valorizzazione del femminile che passa attraverso un differente utilizzo del linguaggio, una didattica in parte differenziata per le ragazze come la figura stessa dell'insegnante donna, a cui spetta il compito di mostrare nuovi modelli di femminilità e di insegnamento.

Come interpretare questa trasformazione alla luce del rapporto di *coerenza e incoerenza* suggerito da Orefice fra scuola e società? Stando alle valutazioni della stessa Ulivieri, circa il carattere circoscritto di queste nuove sperimentazioni scolastiche, si può ipotizzare il *prosieguo di quell'incoerenza* già sopra accennata che vede anche in questo caso la scuola incapace di nutrirsi di alcune delle opportunità che in una parte della società civile animano un diverso modo di vedere e vivere la condizione femminile e che, tuttavia, proprio nel contesto sociale stanno contemporaneamente mutando forma.

In Europa e negli Stati Uniti, sullo sfondo di un riflusso politico che vedrà in generale l'affievolirsi delle mobilitazioni (fra cui anche quelle femministe) e di una contrazione dello stato sociale, il movimento femminista organizzato lascia il posto a un processo di "accademizzazione"<sup>42</sup> che lo vedrà assumere più frequentemente la forma di uno studio «avanzato», «raffinato», «specialistico»<sup>43</sup>. Le acquisizioni del pensiero femminista (nelle variegata e complesse forme che nel frattempo esso acquista) trovano infatti una positiva diffusione in alcuni ambienti istituzionali e, soprattutto, nelle discipline accademiche dove si assiste al moltiplicarsi di percorsi di studio dedicati (*cultural studies, feminist studies* e, più recentemente, *gender studies*). Nuovi temi su cui si posa

<sup>40</sup> Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 31.

<sup>41</sup> «La pratica dello stare tra donne è una scelta politica, un itinerario formativo, ma anche un progetto epistemologico sovversivo, ossia una "volontà di composizione" che è innanzitutto, "volontà di creare da donne un nuovo modo di conoscere e riflettere in cui il metodo di conoscenza non sia soltanto la razionalità ma la nostra sessualità, creatività, affettività"» in «Sul Silenzio», *Differenze*, n. 3 1977, p. 51 cit. in Barbara Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005, p. 242.

<sup>42</sup> Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 54.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 57.

l'attenzione riguardano fra l'altro la pornografia, la violenza sessuale, l'utilizzo del linguaggio, il lesbismo<sup>44</sup> e la transessualità, sino a toccare «problemi di natura più generale relativi al “come” e al “quando” si costituisce un “soggetto”, un’“identità”, addirittura un “corpo”, con le sue caratteristiche, scelte, orientamenti sessuali ma anche con aspetti più generali di “costruzione” del soggetto»<sup>45</sup>.

L'allontanarsi dalle piazze e dai gruppi e il progressivo rarefarsi dei contatti fra il pensiero e la prassi femminista viene da più parti sottolineato come elemento in sé problematico per il rischio di perdere in parte il proprio potenziale critico e politico<sup>46</sup>.

È in questo frangente che, secondo l'interpretazione di Alessandra Decataldo ed Elisabetta Ruspini, è collocabile una *terza ondata del femminismo*<sup>47</sup>, che succede al neo-femminismo dell'autocoscienza, della differenza, della separatezza e della militanza, mostrando maggiore disponibilità ad accogliere forme politiche di delega condizionata e critica (come nel caso delle quote rosa) e ad aprirsi all'analisi e alla valorizzazione delle differenze che distinguono le singole soggettività femminili<sup>48</sup>. Quest'ultima è un'attenzione che si mantiene costante anche con l'ingresso nel nuovo millennio, in cui le attenzioni femministe si rivolgono all'impegno in un radicamento all'interno del web 2.0 e dei social media<sup>49</sup>.

Per quanto concerne il contesto italiano (ma non solo) e il suo tessuto sociale, quella che si registra in questi anni è una complessità che sullo sfondo della libertà acquisita dalle donne, vede il timido diffondersi di nuove forme e modelli di femminilità e mascolinità, come pure di orientamenti omosessuali e lesbici. Ma quanto di nuovo si manifesta prosegue pur tuttavia a convivere ancora con il permanere di modelli di genere tradizionali a cui problematicamente si sovrappone il rischio di una *nuova oggettivazione* del corpo e del soggetto femminile.

Nell'epoca della frammentazione e della sovranità, del lavoro, del diritto, del sapere le soggettività o gli attori sociali si frammentano a loro volta andando a fomentare una rappresentazione del sé basata solo sugli status. Lo status, per definizione, non è la conseguenza di una soggettività sorgiva ed eccedente, ma è l'accettazione di un processo di identitarizzazione forzata, nel senso di prodotta, dai discorsi e dalle pratiche che afferiscono ai sistemi giuridici, economici e politici. [...] Le donne, in particolar modo, dopo essere state inchiodate per secoli alla “naturalizzazione” del loro corpo, oggi vengono anche “culturalizzate” e messe a valore persino sul piano dell'organizzazione del *business* neo-liberista.<sup>50</sup>

La sociologa Anna Simone definisce questa nuova oggettivazione *sessismo democratico*<sup>51</sup>.

---

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 55.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>46</sup> «L'attività delle femministe in seno alle istituzioni sollevava nuovi interrogativi teorici su come si dovessero considerare le organizzazioni in cui si trovavano, e su come dovessero essere interpretati i problemi politici a cui quei programmi erano rivolti. [...] Nel mondo accademico occidentale, gli anni Settanta e Ottanta videro le ricerche femministe, o di ispirazione femminista, moltiplicarsi in quasi tutte le discipline umanistiche e nelle scienze sociali, e in misura minore nelle scienze naturali. [...] Per un certo verso tutto questo ha rappresentato un successo sorprendente per il femminismo [...]. Eppure, le attiviste del Movimento di liberazione della donna guardavano con sospetto ai primi passi di questo trionfo, temendo che il femminismo, entrando nell'accademia, avrebbe perso la propria urgenza da un punto di vista politico, e si sarebbe allontanato dalla base delle lotte originarie, divenendo qualcosa di incomprensibile per le donne della classe operaia. Ebbene, tutto ciò che avevano temuto si è effettivamente verificato». Raewyn Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 88-89.

<sup>47</sup> Alessandra Decataldo e Elisabetta Ruspini, *La ricerca di genere*, Carocci, Roma 2014, p. 20.

<sup>48</sup> È in questa fase che vengono recepite e diffuse le riflessioni promosse dal “femminismo nero”. Cfr. Raewyn Connell, op. cit., p. 91; Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., pp. 59-61.

<sup>49</sup> È qui che le due sociologhe, Decataldo e Ruspini, ipotizzano un'ulteriore fase del femminismo che definiscono così come “quarta ondata”. Alessandra Decataldo e Elisabetta Ruspini, *La ricerca di genere*, op. cit., p. 21.

<sup>50</sup> Anna Simone (a cura di), *Sessismo democratico. L'uso strumentale delle donne nel neoliberalismo*, Mimesis, Milano-Udine 2012, pp. 12-13.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 15.

Ciò che si muove all'interno di questa nuova cornice riguarda un rinnovato sfruttamento (mediatico, televisivo, pubblicitario e persino politico) del corpo delle donne ben esemplificato dai lavori documentaristici di Lorella Zanardo<sup>52</sup> e di Ico Gasparri<sup>53</sup>. Dietro la presunta nuova libertà e autodeterminazione delle donne proseguono infatti a muoversi le inveterate immagini della donna fatale e della madre devota, come la mitologia del matrimonio e della bellezza a qualsiasi costo, che paiono guardare alle conquiste del movimento femminista non solo come a qualcosa di profondamente lontano e distante nel tempo ma anche con un moto di repulsa<sup>54</sup>.

Di quanto nella più diffusa società civile prosegua a mancare una cultura di genere che sappia prevenire o preservare dai rischi di oggettivazione e subordinazione delle donne, ulteriore testimonianza è offerta dai timori che le nuove espressioni di genere ancora sollecitano in molta parte della società civile, come mostrano non solo i frequenti casi di omofobia denunciati e la stigmatizzazione che diffusamente si associa alla dimensione omosessuale e lesbica, ma anche le forme di discriminazione e violenza che proseguono ai danni delle donne<sup>55</sup>.

## 2.2 La riflessione pedagogica sul genere

La riflessione pedagogica ha seguito, come già anticipato, un percorso le cui tappe vengono abitualmente fatte coincidere con l'evoluzione del movimento femminista (in alcune delle articolazioni che in particolare questi andrà nel tempo assumendo), nutrendosi parimenti di alcuni dei contributi e delle suggestioni che provengono dalle diverse pensatrici che vi prendono parte o che fanno del tema della differenza sessuale o del genere il centro del proprio impegno e investimento intellettuale.

Per quanto riguarda l'ambito italiano questi momenti – seguendo la sistematizzazione più recentemente suggerita da Silvia Leonelli<sup>56</sup> – corrispondono a:

- una pedagogia dell'*uguaglianza*;
- una pedagogia della *differenza*;
- una pedagogia della *complessità*.

Ripercorrere le tappe di questo percorso assume una *triplice valenza* che permette di: leggere le nuove riflessioni pedagogiche stimulate dalla diffusione del movimento femminista sullo sfondo delle trasformazioni storiche e sociali del secolo appena trascorso e del presente; di esplorare gli stimoli che la teorizzazione e la ricerca pedagogica ricevono dall'evoluzione del pensiero femminista nelle sue differenti correnti ed espressioni disciplinari; e, infine, di osservare le ricadute di queste suggestioni sulle pratiche educative, fra nuove proposte e altrettanto nuove sperimentazioni.

---

<sup>52</sup> Lorella Zanardo, *Il corpo delle donne*, documentario reperibile sul sito <http://www.ilcorpodelledonne.net/>.

<sup>53</sup> Ico Gasparri, *Chi è il maestro del lupo cattivo. La donna nella pubblicità stradale. Milano 1999-2011*, Ichome Edizioni senza editore, Milano 2011.

<sup>54</sup> Giovanna Campani, *Veline, Nyocche e cilici. Femministe pentite senza sex e senza city*, Odoja, Bologna 2009. L'autrice utilizza il concetto di *backlash*, mutuandolo dal lavoro del premio Pulitzer Susan Faludi (1991) mediante cui indaga e problematizza il "balzo indietro" delle conquiste e delle consapevolezze femministe che caratterizza la società americana degli anni '90.

<sup>55</sup> Si vedano in particolare i risultati dell'indagine condotta dall'ISTAT in convenzione con il Ministero per i diritti e le pari opportunità «La violenza e i maltrattamenti contro le donne dentro e fuori la famiglia», disponibile all'indirizzo <file:///C:/Users/lisa/Downloads/Violenza%20contro%20le%20donne%20-%202021-feb-2007%20-%20Testo%20integrale.pdf>

<sup>56</sup> Silvia Leonelli, «La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2011), 6, 1 – Pedagogia di Genere, p. 4.

### 2.2.1 Dalla pedagogia dell'uguaglianza alla pedagogia della differenza

Sebbene negli anni riconosciuto come insufficiente e in sé e per sé problematico, il *principio della parità*, costituisce nei fatti la prima spinta che consente l'introduzione, nella dimensione culturale, di un nuovo modo di guardare alle donne, che si tradurrà in una loro più significativa e critica partecipazione alla vita sociale quanto in altrettanto nuovi e differenti riconoscimenti in materia di diritti.

Come ricorda Adriana Cavarero, i primi passi che il movimento femminista muove – in particolare, la filosofa considera centrale la figura di Mary Wollstonecraft che anticiperà alcuni dei temi salienti su cui si interrogherà il femminismo<sup>57</sup> – sono orientati dalla necessità di comprendere «come funziona l'ordine patriarcale» nel tentativo di disvelarne, più che le origini, i meccanismi che nel presente opprimono il femminile al fine di poterli cambiare<sup>58</sup>. Si tratta di un momento storico importante che segnala il punto di svolta che permette di individuare nella relazione fra i generi una *gerarchia sessista e discriminatoria*.

La pedagogia raccoglie queste suggestioni nel periodo compreso fra i primi anni '70 e gli anni '90<sup>59</sup> quando si apre a studi e ricerche che intendono interrogare come nella storia l'educazione dedicata alle bambine e alle donne sia stata improntata al rispetto e alla riproduzione di rigidi, separati e complementari ruoli di genere che hanno nei fatti determinato un'educazione non solo *differenziata* per uomini e donne ma allo stesso tempo *minore* per queste ultime. Si sottopongono così a indagine le dimensioni educative diffuse che interessano donne e bambine come pure le proposte formative scolastiche per secoli rimaste differenziate<sup>60</sup>, mentre si animano nuove didattiche improntate al valore dell'*uguaglianza* e delle *pari opportunità*, all'interno di una cornice storica che vede crescere esponenzialmente il numero delle presenze femminili a scuola.

La stagione del primo femminismo è importante e necessaria per poter elaborare il valore della differenza. La memoria storica non può trascurare l'importanza e il necessario passaggio attraverso le conquiste dell'uguaglianza e dalla parità.<sup>61</sup>

Per quanto tuttavia riconosciuta come punto di partenza necessario, l'attenzione al tema dell'*uguaglianza* subisce una battuta di arresto nella misura in cui più evidenti si fanno nel tempo le discrasie fra gli ideali di parità propugnati e la presenza pervicace, nella materialità del quotidiano d'ogni singola bambina o donna, di esperienze che proseguono a essere caratterizzate da un portato discriminatorio.<sup>62</sup>

Proprio nella sua origine storica, il principio di uguaglianza è estremamente rivoluzionario per quanto riguarda gli uomini e, allo stesso tempo, è radicalmente conservatore per quanto riguarda le donne. È rivoluzionario perché sovverte l'ordine della sfera pubblica, cancellando il precedente sistema di dominio basato su differenze di poteri, diritti e doveri. È conservatore perché non tocca la vecchia distinzione (già presente nella *Politica* di Aristotele!) fra una sfera pubblica, naturalmente riservata agli uomini, e una sfera domestica, altrettanto naturalmente riservata alle donne. Che la

---

<sup>57</sup> A Mary Wollstonecraft Adriana Cavarero fa risalire ad esempio l'individuazione del "sessismo" ovvero di quella differenza che fa corrispondere a uomini e donne non solo diverse nature ma una gerarchia discriminante ai danni di queste ultime. Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 79.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>59</sup> Silvia Leonelli, «La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», op. cit., p. 7.

<sup>60</sup> Annarita Buttafuoco, *Per un diritto. Coeducazione e identità femminile nell'emancipazionismo italiano fra Ottocento e Novecento*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), op. cit. Il riferimento in particolare va a quelle figure che denunciano la ghettizzazione delle bambine in percorsi scolastici separati rispetto a quelli dedicati ai bambini.

<sup>61</sup> Vanna Iori, *La differenza di genere: alcune questioni*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, 2009, p. 48.

<sup>62</sup> Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 87.

questione dei diritti politici coinvolga ben presto quella dei diritti civili e sociali, allargandosi al lavoro e al mercato, fa parte della configurazione della modernità e non sposta il problema.<sup>63</sup>

Riflettendo sulle origini del modello egualitario, Adriana Cavarero vi individua il permanere di quell'esclusione femminile che colloca le donne al di fuori della cornice del pensiero e della politica poiché "naturalmente" considerate come destinate all'ambito di ciò che è intimo e domestico<sup>64</sup>. Senza intaccare l'ordine simbolico patriarcale infatti, il principio dell'uguaglianza non farebbe altro che *omologare* le donne agli uomini in campo giuridico e politico, cancellando la loro differenza nel mito dell'androgino, proprio mentre tuttavia nel quotidiano delle relazioni umane prosegue a considerarle diverse e inferiori.

Come ricorda Vanna Iori<sup>65</sup>, la differenza femminile viene così destinata o a essere assunta e inglobata nel maschile (a cui deve omologarsi), oppure può decidere di contrapporsi a questo pagando tuttavia il prezzo dell'incarnare così una soggettività negativa, inferiore o dipendente da quell'unica soggettività che si è autoeletta a misura del mondo, quell'*universale maschile* che fa corrispondere l'uomo al soggetto e la donna all'oggetto.

Vale la pena, di nuovo, di sottolineare che, in quanto sistema complessivo, l'economia binaria non è il luogo in cui ambedue i sessi del genere umano si autorappresentano, bensì il luogo in cui il solo sesso maschile si autorappresenta decidendo al contempo la rappresentazione del sesso femminile a sé funzionale. Detto altrimenti, è il luogo in cui l'uomo rappresenta sia sé che l'altra, posizionandola come altra *dall'uomo e per l'uomo*.<sup>66</sup>

Il trascurare la differenza tra uomini e donne, secondo Cavarero, spinge il femminismo emancipazionista ad assumere posizioni che non esita a individuare come *ingenue*<sup>67</sup>. Non scorgendo il paradigma maschile dietro alla presunta e mai realizzata uguaglianza e neutralità dei sessi, questa prima fase del femminismo non si dimostra in grado di portare all'evidenza quanto le contraddizioni ancora presenti (fra uguaglianza giuridica e discriminazione sociale) non costituiscano il frutto di un *ritardo storico* che presto andrà a colmarsi bensì l'esito ineludibile della contraddittorietà intrinseca del principio di uguaglianza fondato sulla «logica androcentrica»<sup>68</sup>.

È in questo senso che, secondo Anna Maria Piussi – per quanto indispensabili debbano essere considerate le condizioni di parità progressivamente guadagnate dalle donne nel corso del secolo scorso – le pratiche educative ispirate all'uguaglianza e alle pari opportunità rischiano costantemente di tradursi in una sorta di «pedagogia speciale»<sup>69</sup> incapace di problematizzare radicalmente le dimensioni categoriali e simboliche entro cui si vengono a costituire che, infatti, nel tempo permangono intatte.

Occorrerà attendere l'avvento di una nuova stagione di partecipazione civile e politica delle donne come pure il complesso articolarsi di molteplici e differenti contributi di pensatrici femministe per un'analisi più serrata ai rischi di *omologazione* contenuti nel principio di uguaglianza che condurranno all'apertura di nuove e interessanti riflessioni sulla condizione delle donne e delle sue possibili trasformazioni.

Per quanto riguarda il contesto italiano e la dimensione pedagogica, questo percorso di esplorazione, conoscenza e sperimentazione verrà condotto a partire dagli anni '90 da alcune

---

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>64</sup> *Ivi*, pp. 86-87.

<sup>65</sup> Vanna Iori, *La differenza di genere: alcune questioni*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, op. cit., p. 45.

<sup>66</sup> Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 84.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>69</sup> Anna Maria Piussi, *La grazia di nascere donne. Insegnare e imparare il mondo nell'orizzonte della differenza sessuale*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, op. cit., p. 95.

pedagogiste, insegnanti e maestre che avevano preso parte al movimento neo-femminista, come ai gruppi impegnati nella riflessione e nell'elaborazione teorica intorno al tema della *differenza sessuale*<sup>70</sup>, fra cui – in particolare – *Diotima*, il gruppo fondato da alcune pensatrici veronesi di cui farà appunto parte, tra le altre, la pedagogista Anna Maria Piussi. È da qui che prenderà forma la *pedagogia della differenza di genere*.

La *radicalità*<sup>71</sup> delle riflessioni del femminismo della seconda ondata stimoleranno così non solo importanti analisi e riflessioni teoriche intorno al tema dell'educazione ma anche sperimentazioni sul campo che, in modo particolare se non esclusivo, riguarderanno il comparto scolastico.

### *Il pensiero della differenza*

La seconda ondata femminista supera le riflessioni precedenti che avevano individuato le ragioni della subordinazione delle donne nell'assenza di diritti (secondo la *corrente liberale*) come nel loro sfruttamento lavorativo (secondo la *corrente socialista*)<sup>72</sup>. Determinate a comprendere come in un contesto economicamente più florido e alla presenza di maggiori e più diffuse tutele giuridiche come pure di migliori opportunità formative e professionali, la condizione della donna prosegua nel solco della subordinazione al maschile, le donne del neo-femminismo spingono la loro analisi verso la denuncia e la decostruzione dell'*ordine simbolico*<sup>73</sup> che rappresenta e riproduce l'*ordine patriarcale*.

Nei suoi risultati più condivisi, tale decostruzione mostra sostanzialmente che l'ordine simbolico patriarcale si fonda su una logica assai singolare che, a dispetto del fatto che gli esseri umani appartengono all'uno o all'altro sesso, assume il solo sesso maschile come paradigma dell'intero genere umano. L'operazione, dunque, è semplice: posto il sesso maschile come rappresentativo dell'umano in quanto umano, il sesso femminile risulta non pienamente umano, ossia umano ma di grado inferiore, incompiuto.<sup>74</sup>

Le analisi delle femministe si orienteranno quindi – sebbene con modi e percorsi fra loro differenti – intorno allo studio di *come* l'ordine simbolico giunga a costruire la figura femminile, *naturalizzandone*, *normalizzandone* e *normandone* con ciò non solo la sua presunta inferiorità e subordinazione ma anche stabilendone canoni e modelli a cui le è imposto di conformarsi, come pure le devianze da reprimere, occultare o denunciare; sottolineando anzitutto la grande capacità mimetica che caratterizza l'ordine simbolico in grado infatti di rendere confuso il discrimine fra ciò che è da considerarsi frutto inevitabile della natura femminile o maschile e quanto invece appartiene alla produzione culturale.

Il pensiero della differenza in particolare individua nella *differenza sessuale* l'origine delle discriminazioni di cui sono oggetto le donne come pure la radice di una nuova e differente costituzione di una loro rifondazione simbolica, definendo un percorso di analisi e di riflessione che si distanzierà sia dalle posizioni *essenzialiste* e *culturaliste* che da quelle *decostruzioniste*<sup>75</sup>.

<sup>70</sup> Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit., p. 17.

<sup>71</sup> «Ora questa è una discrepanza che ci è fin troppo familiare per tutto quello che si sa e si dice comunemente dei suoi sessi [le autrici si stanno qui richiamando alla teorizzazione freudiana intorno alle radici della psicologia maschile e di quella femminile]. E ciò delude la nostra più profonda aspettativa verso la scienza alla quale non domandiamo di ripresentarci le nostre ovvie chiarezze e le nostre residue oscurità, bensì di risolvere queste ultime a prezzo, se necessario, di sconvolgere le prime, come hanno fatto, per citare due grandi nomi, Copernico e Einstein», in Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 2003, p. 15.

<sup>72</sup> Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 32.

<sup>73</sup> Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 82.

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>75</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 18.

Il punto di partenza della teoria [...] 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 sessuato femminile il pensiero maschile, fondandosi come soggetto unico, ha sottratto l'accesso al simbolico, la capacità di "autosignificarsi". Prima ancora che ne derivassero conseguenze storiche e sociali, il profilo umano essenziale era stato disegnato al maschile. È come dire che le donne mancano di una fondazione, di un pensiero proprio su se stesse e sul mondo. La teoria della differenza sessuale postula la necessità per le donne di colmare tale mancanza: di dotarsi di uno strumento conoscitivo che riconsegna loro questa capacità fondativa.<sup>76</sup>

Per quanto riguarda il contesto italiano, la necessità di costruire un nuovo e differente approccio teorico alla questione femminile si intreccia con le esperienze politiche del movimento femminista e con molte delle pratiche a questo ricondotte (in primis l'autocoscienza). Secondo l'interpretazione di Adriana Cavarero, questo connubio risulta particolarmente felice e originale rispetto a ciò che avviene nel nord Europa come nell'area anglosassone<sup>77</sup>, tanto da riuscire a collocare di diritto il *pensiero italiano della differenza sessuale* nel più ampio panorama mondiale del femminismo<sup>78</sup>. Alcune fra le sue teoriche più riconosciute sono Carla Lonzi – afferente al gruppo di Rivolta femminile di Roma e la stessa Adriana Cavarero che (fino al 1990), insieme a Luisa Muraro, farà parte della comunità Diotima che manterrà solidi legami con il femminismo francese o, meglio, con l'importante figure di Luce Irigaray da cui mutuerà una teoria della differenza sessuale che non solo considera *essenziale* la differenza che separa uomini e donne ma riconosce alla sessualità femminile caratteri propri e positivi. Come si è già anticipato, è al gruppo Diotima che alcune pedagogiste guarderanno, prendendovi parte, vagliando e saggiando le opportunità educative d'una declinazione pedagogica del pensiero della differenza sessuale.

Come annota Franco Restaino<sup>79</sup>, nel testo *Il pensiero della differenza sessuale*<sup>80</sup>, sono contenute alcune delle più importanti suggestioni del pensiero italiano della differenza. Si tratta di un'opera collettanea a cui prendono parte, fra altre, Elvia Franco, Giannina Longobardi e Gloria Zanardo, nell'ordine maestra, insegnante di liceo e delle medie inferiori, e Anna Maria Piuksi, già al tempo ordinaria di pedagogia generale e sociale.

I contenuti dell'opera risultano particolarmente significativi anche da un punto di vista più squisitamente pedagogico nella misura in cui la messa a tema della dimensione della differenza arriva a costituire un *programma* che non solo mira a denunciare la presente subalternità delle donne e l'assenza di un simbolico femminile che le sappia pensare e rappresentare positivamente ma che si propone di offrire suggestioni concrete per la sua costruzione. In questo senso l'uguaglianza fra uomini e donne viene rigettata poiché emblema del misconoscimento della permanenza di una più o meno evidente subalternità femminile; rivalutata è viceversa la *differenza* fra i due sessi a partire dalla quale è possibile *inventare e costruire un nuovo ordine simbolico* in cui le donne (insieme), e ciascuna donna, possano positivamente riconoscere le proprie peculiarità senza ometterle e nasconderle entro l'omologazione a un universale maschile, valorizzando la propria differenza e, al contempo, i rapporti di *affidamento* fra donne.

In particolare, il saggio di Adriana Cavarero si sofferma sull'analisi della reale praticabilità e applicabilità del pensiero della differenza come pure dei *rischi* che necessitano di essere evidenziati e superati dal momento che riguardano, fra l'altro, il pericolo di una nuova essenzializzazione della natura femminile che, anziché produrre un orizzonte simbolico nuovo, libero e ispirante, rischia di costruire per le donne nuove e più forti gabbie identitarie.

---

<sup>76</sup> *Ibidem.*

<sup>77</sup> È sempre Adriana Cavarero a ricordare come le teoriche del femminismo italiano trascurino ampiamente sia la critica poststrutturalista e decostruzionista come, in particolare, il tema del linguaggio, per prediligere invece una più stretta connessione con le pratiche del movimento delle donne. Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 97.

<sup>78</sup> Franco Restaino, *Il pensiero femminista. Una storia possibile*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., p. 70.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>80</sup> Diotima, op. cit.

Nel saggio viene denunciata la condizione *tragica* in cui le donne si sono trovate costrette a vivere poiché pensate, ricomprese e cancellate all'interno di un *universale* (il soggetto del discorso) dietro cui si cela l'assolutizzazione del punto di vista maschile.

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. Questa soluzione, usata tradizionalmente per regolare i rapporti tra i due sessi, è stata adottata anche dalla filosofia e dalla scienza per poter attribuire al soggetto cosciente di essere uno e semplice, cioè non toccato dalla particolarità del suo corpo sessuato e come tale opposto all'oggetto molteplice e diveniente del suo conoscere.<sup>81</sup>

Come sottolinea Adriana Cavarero, per quanto i fatti restituiscano empiricamente la presenza di una differente sessualità oltre a quella maschile, l'assenza di una dimensione simbolica capace di significarla e rappresentarla positivamente ha impedito alle donne di viverci e pensarsi «a partire da sé»<sup>82</sup>, costringendole viceversa a negare la propria specificità sessuale e a dirsi e rappresentarsi «attraverso le categorie del linguaggio dell'altro»<sup>83</sup>. Le conseguenze di questa esclusione misurano infatti la propria tragicità nell'impossibilità per la donna di dire e di rappresentare il proprio vissuto relativo al suo essere donna<sup>84</sup>. Ignorando la differenza (ovvero non pensandola) la donna viene assimilata al maschile e, mentre viene da questi nominata, allo stesso tempo perde la sua specificità sessuale restando costretta ad aderire a costrutti che non le sono propri ma che le derivano da altri/dall'altro (fra cui, ad esempio, le rappresentazioni più diffuse della donna madre e donna sensuale).

L'obiettivo promosso dal pensiero della differenza sessuale è pertanto quello di smascherare la «falsa neutralità del pensiero»<sup>85</sup> al fine di superare la «gabbia di acciaio»<sup>86</sup> che questo costruisce intorno al potenziale soggettivo e simbolico delle donne, per sostituirvi una filosofia che riconosca fin dal principio la presenza di due differenti sessi da cui deve necessariamente conseguire una coerente concettualizzazione. Ma l'orizzonte al quale si mira non consiste nel privilegiare una parte a scapito dell'altra, bensì nel riguardare complessivamente alle categorie di uomo e donna, smascherandone la costruzione e indagandone l'applicazione.

Un primo passo per il superamento della gabbia d'acciaio è secondo Cavarero costituito dalla possibilità per le donne di dichiarare la propria *estraneità*<sup>87</sup> a questo linguaggio e pensiero universalizzante a cui deve però seguire la consapevolezza della *separatezza*<sup>88</sup> che viene a essere percepita fra il pensiero (il discorso e il linguaggio) e colei che pensa, cui si perviene – appunto – nell'atto stesso del pensare a sé.

Non stupisce allora il suo [della donna] avvertire una certa incompletezza nella scelta di una, o di alcune, delle definizioni fornitele dalla tradizione: ciò che la donna avverte non è la mancanza di qualcuna di esse, ma quello spazio logico di scissione che le appartiene come sua stessa essenza.<sup>89</sup>

Quella che il pensiero della differenza indica come *essenza* tuttavia non viene fatta corrispondere a un'idealità originaria, a un unico modello che si vuole recuperare o ricostruire quanto piuttosto nel suo essere opportunità per ciascuna donna di riconoscere in sé la propria esperienza (di un

---

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>82</sup> Adriana Cavarero, *Per una teoria della differenza sessuale*, in Diotima, op. cit., p. 51.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>89</sup> *Ibidem*.



*autoriconoscimento*<sup>90</sup>); ovvero di poter partire da sé, dal proprio essere “soggetto” che pensa se stessa nella separatezza dall’altro ma non più da sé, assecondando il desiderio inascoltato dell’autorappresentazione. È così che nella donna è possibile riconoscere sia l’*altra* – prodotta dal discorso e dal linguaggio – che l’*Altra* – «interezza costretta ad autorappresentarsi nella sua mutilazione»<sup>91</sup>.

La ricerca di immagini altre e positive del femminile diviene in questo senso un’opportunità per fornire della donna «un simbolico di forte valenza autorappresentativa: immagini nelle quali la differenza sessuale si renda visibile all’Altra che in esse si guarda»<sup>92</sup> e con ciò uno slancio progettuale che sappia ispirare in ciascuna il proprio «voler essere»<sup>93</sup>. Ma è anzitutto nelle altre donne che è possibile riconoscere la presenza di una comune esperienza della separatezza ed è questa comunanza riconosciuta che viene considerata da Cavarero il «primo passo verso la costruzione di un simbolico che possa dare rappresentazione al fondamento del nostro essere delle simili»<sup>94</sup>, sebbene le une dalle altre diverse. La somiglianza fra donne infatti non viene concepita come la costruzione di un simbolico evocante un’uguaglianza assoluta che, infatti, riproporrebbe il rischio di rinuncia della personale individualità<sup>95</sup>.

L’invenzione di questa struttura simbolica mancante è l’opera teorica e politica del pensiero della differenza sessuale. Il movimento delle donne, procedendo dal suo iniziale separatismo, per la necessità di regolare i rapporti tra donne in assenza di uomini, ha elaborato la struttura simbolica della mediazione femminile che mancava nel sistema dei rapporti sociali.<sup>96</sup>

## 2.2.2 La pedagogia della differenza

A due anni dalla pubblicazione di *Diotima. Il pensiero della differenza*, a cura di Anna Maria Piussi viene pubblicato un nuovo lavoro collettaneo ancora oggi riconosciuto<sup>97</sup> il testo che, ha maggiormente contribuito alla declinazione pedagogica del pensiero della differenza<sup>98</sup>.

Il testo, intitolato *Educare nella differenza*<sup>99</sup>, muove da una considerazione che interpreta la scuola come *complice*, accanto alla cultura, di un’educazione che ha contribuito a “negare il valore” del sesso femminile. In ottemperanza alla logica dell’imparzialità e della parità, i percorsi scolastici si sarebbero infatti prestati alla riproduzione di ordini simbolici maschili occultati dietro all’apparente neutralità e universalità dell’educazione e dell’istruzione<sup>100</sup> che ne cela appunto l’origine soggettiva.

---

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 58.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>93</sup> *Ibidem*.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 72.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>97</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 73.

<sup>98</sup> «A ospitare le elaborazioni teoriche, i resoconti delle esperienze e il dibattito che vengono maturati entro questa cornice teorica sono principalmente la rivista di *Diotima*, “Via Dogana”, e le pubblicazioni di MCE, Il Movimento per la Cooperazione Educativa centrato sulla pedagogia democratica di Freinet, entro il quale viene fondato “Kore. Gruppo di ricerca sulla pedagogia sessuata” molto attivo all’inizio degli anni Novanta a oggi» in Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano, op. cit., p. 88.

<sup>99</sup> Anna Maria Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989.

<sup>100</sup> «L’obiettivo della lettura femminista è la dimostrazione di come questa nuova visione della conoscenza, che senza dubbio libera la mente umana da falsi idoli e da antichi pregiudizi che ostacolano il progresso scientifico, è comunque pesantemente intessuta di un non meno forte e condizionante preconcetto [...]. Seguendo la concezione cartesiana, infatti, il corpo umano per sé è un dispositivo epistemologicamente neutrale ed il sé autentico, quello reale su cui non si può affatto avanzare alcun dubbio, è l’autonoma *res cogitans*. Tale convinzione non fa che portare con sé una squalifica del corpo e delle emozioni nella costruzione dell’umana conoscenza» in Barbara Sandrucci, op. cit., p. 236.

Secondo le autrici, il misconoscimento dell'importanza e della centralità della differenza sessuale quanto l'assenza di un simbolico femminile positivo rendono l'educazione che viene rivolta a bambine e ragazze uno «stupro mentale e simbolico»<sup>101</sup>, una loro «deportazione»<sup>102</sup> entro l'ordine di genere maschile che – a dispetto del compito formativo che la scuola si riconosce – ne affatica e mortifica la formazione.

Le prestazioni delle ragazze, generalmente buone nonostante la scarsa valorizzazione degli/delle insegnanti, sono spesso prive di segni di originalità e si accompagnano ad ansia e disagio, che ben presto provocano la dispersione delle potenzialità di apprendimento e la riduzione dei livelli di aspirazione: sintomi evidenti di quell'esserci nelle cose senza interezza, per incapacità di dare un significato proprio a ciò che si sta facendo/imparando. Quasi che il confronto con lo studio e la ricerca culturale [...] in assenza di una ragione propria di essere donna, costringa ogni volta a mettere in gioco non solo le proprie abilità e aspirazioni intellettuali, ma l'intera idea di sé, che ad ogni insuccesso rischia effettivamente di collassare. [...] E questa indeterminatezza e imprevedibilità, che caratterizza l'esperienza femminile di apprendimento, in modo particolare nell'età dell'adolescenza, unita ad un sentimento più o meno avvertito di disvalore, impronta la struttura motivazionale delle ragazze e ne compromette i desideri di autoaffermazione.<sup>103</sup>

Come già nelle riflessioni del gruppo Diotima, le pedagogiste che vi prendono parte utilizzano questa presa d'atto come un punto di partenza che, mentre sancisce l'insufficienza e la problematicità delle politiche ispirate all'emancipazione e alla parità, trova nella *valorizzazione della differenza sessuale* la possibilità di istituire un nuovo e possibile paradigma dell'uguaglianza, in cui possano dirsi superate sia «l'insignificanza femminile nel rapporto col sapere e col mondo»<sup>104</sup> che la cancellazione delle esperienze e dei saperi che a questo femminile fanno capo<sup>105</sup>. Ed è proprio nella scuola che viene riconosciuta la possibilità di accompagnare le nuove generazioni a disvelare quanto dietro alla presunta unicità del sapere<sup>106</sup> – presentato e trasmesso come rigoroso, naturale e certo proprio perché *impersonale* – si celino invece soggetti, in questo caso, maschili. Prendere atto di quanto il sapere corrisponda a una costruzione necessariamente *parziale*, che si è venuta a definire nel tempo occultando questa stessa parzialità attraverso la cancellazione della differenza, aprirebbe infatti alla possibilità di istituire un nuovo rapporto con questo sapere: un rapporto più libero, critico, in cui l'espressione del personale punto di vista non solo è ammessa ma valorizzata.

La rivoluzione che queste pedagogiste e insegnanti auspicano non passa tuttavia da una presa d'atto e di coscientizzazione individuale bensì attraverso il riconoscimento di una *responsabilità femminile* nella trasmissione del sapere, che lega fra loro le diverse generazioni di donne, da madre a figlia, da anziana a giovane, da insegnante ad allieva. È all'interno di queste relazioni – iscritte entro l'immagine del materno biologico quanto, soprattutto, di quello simbolico – che si ritiene che le giovani possano accedere in modo nuovo e autentico al mondo e alla simbolizzazione, preservandosi dall'irresistibile tentazione di aderenza al simbolico maschile e riscoprendo, nel partire da sé e dalla propria esperienza incarnata, nella fedeltà a sé e alla differenza condivisa con le proprie simili, il punto di partenza della legittimazione del personale sguardo sul mondo.

È la relazione con figure femminili più adulte e autorevoli<sup>107</sup> (perché consapevoli della *differenza*<sup>108</sup>) a mettere a disposizione una forte e positiva *dimensione simbolica* e una corrispondente *genealogia* a cui ciascuna giovane può attingere trovando modelli cui ispirarsi per la costruzione di sé e della propria conoscenza. Le autrici ritengono infatti che l'affermazione

---

<sup>101</sup> Anna Maria Piusi (a cura di), *Educare nella differenza*, op. cit., p. 90.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>103</sup> *Ivi*, pp. 105-106.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>105</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 76.

<sup>108</sup> *Ivi*, p. 94.

individuale non basti a ogni singola donna che, per formarsi, necessita la presenza di una dimensione simbolica in grado di ricomprenderla positivamente. Non solo. È nella stessa relazione con altre donne e nell'apprendere da queste (e non solo dall'altro/maschile) che si ritiene infatti sia contenuto un importante potenziale sovversivo<sup>109</sup>. Ed è nel contesto scolastico che queste pedagogiste ipotizzano la costruzione di un'*affiliazione magistrale* ovvero di una relazione preferenziale che l'insegnante (donna) propone alla bambina/ragazza<sup>110</sup>.

Riconoscere infatti l'evidente quanto occultata presenza di una differenza fra maschile e femminile non è ritenuto sufficiente. Secondo le autrici questa differenza deve essere infatti *valorizzata*, come valorizzate devono essere le relazioni fra donne, la conoscenza e i saperi che storicamente queste hanno prodotto. Questo valore positivo deve essere riconoscibile agli occhi delle più piccole quanto, più in generale, dell'intero spazio pubblico entro cui si chiede il suo diffuso riconoscimento. Attraverso la valorizzazione del femminile si ritiene possibile declinare positivamente il riconoscimento della differenza (ovviando così a nuovi suoi occultamenti) e, al contempo, alla valorizzazione di quanto più specificamente è stato occultato e omologato.

Il legame preferenziale con le nostre simili, sia a livello adulto (rapporto con le colleghe, superiori, madri, ecc.), sia nella relazione didattica con il gruppo-classe, come nel riferimento culturale alla parola e ai testi di donne autorevoli, iscrive la genealogia femminile in uno spazio di visibilità e di significazione, in uno spazio della scena scolastica che definirei pubblico.<sup>111</sup>

### Prosegue ancora Anna Maria Piussi

Spetta alle più grandi, alle madri e alle maestre, affermare e difendere in ogni momento della vita quotidiana il valore, il rispetto e la dignità delle bambine, in modo che già nella scuola materna si pongano le basi per una definizione sociale del corpo e della mente femminili come inviolabili.<sup>112</sup>

È interessante osservare quanto anche in questo caso, come già riscontrato in Diotima, alla valorizzazione delle dimensioni simboliche, genealogiche e relazionali del femminile si accompagni la consapevolezza del *rischio* che questo processo possa comportare in ordine a una nuova rigidità definitoria di quanto le donne *debbano* essere, rispecchiandosi nella nuova essenza femminile per loro (e da loro) individuata. A questo rischio sembra, tra l'altro, rispondere l'attenzione che le autrici promuovono non solo nei riguardi della valorizzazione delle donne ma di *ogni singola donna*, «nella sua irripetibile individualità»<sup>113</sup> entro cui il *desiderio* di ciascuna possa essere ricompreso, valorizzato e nutrito. La stessa ammissione di una *disparità* fra donne – che differenzia l'autorevolezza di ciascuna in base alla competenza e alla saggezza acquisita intorno al riconoscimento e alla valorizzazione della propria differenza – in questo senso interverrebbe a tutelare dal rischio dell'indistinzione delle donne fra loro. Particolare importanza nella pedagogia della differenza acquista così la *relazione*, in primis quella fra madre e figlia, in cui viene riconosciuta quell'*educazione originale capace di aprire all'essere e alla trascendenza* a garanzia della quale è posta l'autorevolezza della prima<sup>114</sup>.

---

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>111</sup> *Ibidem*.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>113</sup> *Ivi*, 97.

<sup>114</sup> Anna Maria Piussi rivaluta in questo senso la relazione materna considerata «origine di tutta l'educazione [...] che insegna a parlare, a pensare, a convivere umanamente, a costruire il senso di sé. [...] Si tratta di un'educazione *originale*, negata tuttavia come tale dalla cultura e dai discorsi pedagogici, che pure si sono alimentati alla sua fonte». Anna Maria Piussi, *Oltre l'uguaglianza: farsi passaggio*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, op. cit., p. 222. È questa una posizione che viene ad esempio condivisa da altre pedagogiste, fra cui Egle Becchi, *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit.

Come sottolineato da Adriana Cavarero<sup>115</sup>, questa attenzione alla singola esperienza, alla particolare biografia formativa, porta con sé il segno della prossimità della teorizzazione con le pratiche femministe – in questo caso il riferimento va alla pratica dell'autocoscienza – caratteristica del contesto italiano degli anni '70, che prosegue a riscontrarsi nella pedagogia della differenza laddove la riflessione, negli anni a seguire, resta saldamente intrecciata alla prassi.

In tempi più recenti alcuni temi della pedagogia della differenza sono stati ripresi dal *Movimento per l'autoriforma gentile della scuola* che, nell'ambito della più ampia contestazione delle proposte di riforma scolastica e della valorizzazione delle esperienze educative maturate sul campo dalle/dagli insegnanti, prosegue a sottolineare l'importanza del rapporto tra educazione e differenza<sup>116</sup>.

L'indubbio merito che alla pedagogia della differenza viene riconosciuto riguarda, come ricorda Gabriella Seveso, «la capacità di scardinare i presupposti teorici di tutta l'elaborazione culturale occidentale»<sup>117</sup>, che ha contribuito a occultare il soggetto femminile nel ricomprenderlo all'interno di un universale maschile negandone o marginalizzandone il sapere, che solo l'avvento di uno sguardo e una ricerca femminili/femministe hanno provveduto nel tempo a riportare alla luce. Più in generale questo merito è riconosciuto al movimento neo-femminista e alla teoria della differenza per aver saputo riconoscere e spezzare «l'atavica complicità tra nozione di “soggetto” e immagine trionfante del maschile»<sup>118</sup>. La stessa valorizzazione della figura femminile, della sua differenza, introduce una svolta altrettanto fondamentale che vede il femminismo della seconda ondata mettere in discussione quell'immagine svilente e minore della donna per scoprire e riscoprire viceversa valori propri e proprie peculiarità, rivendicandole ed esaltandole come positive.

È questa la cifra che innerva a cavallo degli anni '70 e '80 ricerche e teorizzazioni di differenti ambiti disciplinari, oltre a quello pedagogico come, ad esempio, quella ricerca sociologica che permetterà di esplorare i ritmi della vita delle donne – fra casa e lavoro – avvicinando la loro quotidianità con uno sguardo curioso mosso dalla volontà di illuminare quanto sino ad allora messo in ombra dalla lentezza della ricerca sociologica, giungendo alla costruzione di nuove categorie analitiche<sup>119</sup>.

Nelle sue elaborazioni teoriche quanto nelle sperimentazioni educative e didattiche, la pedagogia della differenza, è stata attraversata da una tensione volta a:

dar voce all'esperienza della femminilità [...], ridare valore al sapere di cura (patrimonio millenario delle comunità femminili) e alla dimensione corporea (il luogo per eccellenza a cui la cultura occidentale ha relegato l'essere donna) [...] sottolineando l'importanza del “partire da sé” [dando] cittadinanza ad alcune metodologie educative – come l'autonarrazione e l'auto-biografia – quali strumenti che permettono l'elaborazione dei vissuti personali a partire dallo sviluppo individuale e non su base astratta e universale [riformulando in modo originale] il rapporto fra la docente e studentessa, affermando il tema della “maestria femminile”.<sup>120</sup>

L'importanza e il valore riconosciuti al pensiero della differenza riguardano la vicinanza<sup>121</sup> che questi ha mostrato con alcuni dei contenuti del pensiero “postmoderno” e della complessità, contribuendovi con «nuova linfa vitale»<sup>122</sup>. Come ricorda Gabriella Seveso, molte ed evidenti sono infatti le continuità e le assonanze che, ad esempio, si rintracciano nel rigetto di quell'«astrazione universalizzante che ha caratterizzato la storia del pensiero filosofico e scientifico

---

<sup>115</sup> Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, op. cit., pp. 97-100.

<sup>116</sup> <http://autoriformagentile.too.it/>

<sup>117</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 140.

<sup>118</sup> Barbara Sandrucci, op. cit., p. 132.

<sup>119</sup> Paolo Jedlowski e Carmen Leccardi (a cura di), *Sociologia della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>120</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), op. cit., p. 10.

<sup>121</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 111.

<sup>122</sup> Barbara Sandrucci, p. 266.

dell'Occidente»<sup>123</sup> che ha comportato l'esclusione dalla ricerca di temi e oggetti, rendendosi così responsabile dell'occultamento e della cancellazione della voce e dei saperi femminili e dell'assimilazione negativa di questi alla "natura". Per entrambi questo nuovo sguardo ha permesso di smascherare le presunzioni di obiettività, universalità e neutralità della conoscenza, riconoscendo viceversa quanto dietro questa ci sia una soggettività che crea pensiero e sapere nella contingenza e nella relazione con il proprio oggetto; soggettività che il femminismo ha contribuito a segnalare come *incarnata* in un corpo sessualmente connotato che si fa tramite (soggettivo) dell'esperienza di relazione e di conoscenza.

Ciononostante la riflessione promossa dalla pedagogia della differenza viene ben presto tacciata di rappresentare, per certi aspetti, una nuova forma di *essenzialismo*<sup>124</sup>. È ad esempio questo il parere di Silvia Leonelli<sup>125</sup> che rammenta quanto alcune derive del pensiero della differenza – applicate all'ambito educativo – abbiano comportato un avvallo al confinamento delle donne entro la cura educativa. La sottolineatura della dimensione del materno si ritiene abbia infatti impedito a educatrici e insegnanti di liberarsi dell'equazione che legherebbe ancora una volta l'essenza femminile al suo potenziale generativo<sup>126</sup>.

### 2.2.3 La pedagogia e gli studi di genere

Proseguendo nella sistematizzazione suggerita da Silvia Leonelli, in anni più recenti (in particolare, a partire dal Duemila) l'attenzione pedagogica si è progressivamente allontanata dal pensiero della differenza sessuale per muovere con curiosità verso le cosiddette *questioni di genere*.

Come ricorda Roberta Sassatelli, nel contesto italiano, a seguito del consolidamento del femminismo della differenza, a partire dagli anni '90 molti studi antropologici, storici e sociologici rivolgono la loro attenzione a quegli «approcci femministi e critici, ispirati a teorie di genere plurali e costruttiviste»<sup>127</sup>. Anche in Italia incomincia così a radicarsi, non senza qualche perplessità e critica<sup>128</sup>, il concetto o, meglio, la *categoria di genere*.

---

<sup>123</sup> Gabriella Seveso, op. cit., p. 111.

<sup>124</sup> Barbara Sandrucci, op. cit., p. 132.

<sup>125</sup> Silvia Leonelli, «La *Pedagogia di genere* in Italia: dall'*uguaglianza* alla *complessificazione*», op. cit. p. 8.

<sup>126</sup> *Ibidem*.

<sup>127</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione. Uno sguardo di genere*, in Raewyn Connell, op. cit., p. 13.

<sup>128</sup> Il dibattito sull'introduzione della categoria di genere negli studi accademici ha suscitato fin dal principio pareri contrastanti. In particolare il timore suscitato dall'utilizzo della nuova categoria, accanto o in alternativa alle precedenti definizioni che indicavano come "femminili" o "delle donne" gli studi a queste dedicati, ha riguardato la possibile perdita di incisività politica delle riflessioni femministe, stemperate da una cornice apparentemente più edulcorata e soprattutto non più soltanto riguardante specificamente le donne. Nel tempo il portato epistemologico della categoria di *genere* si è andato sempre più diffusamente riconoscendo, specie per quanto riguarda l'opportunità offerta di superare l'impasse essenzialista contenuta in certe derive del pensiero della differenza come pure di indicare una possibile soluzione al rischio di ghettizzazione degli studi delle donne entro percorsi accademici d'approfondimento, laterali e marginali, privi della capacità di incidere in modo epistemologicamente significativo sulle diverse discipline. Ciò nonostante, alcuni utilizzi della categoria di genere hanno in effetti confermato i timori inizialmente espressi. È questo secondo Carmen Leccardi il caso della sociologia italiana che avrebbe in effetti stemperato il portato politico del gender traducendolo in una dimensione meramente classificatoria dei raggruppamenti (maschile e femminile) proposti come cristallizzati e omogenei al proprio interno. Cfr. Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002, p. 9. Per quanto concerne invece l'ambito storico le valutazioni che in particolare Ida Fazio propone sembrano essere decisamente più positive Cfr. Ida Fazio (a cura di), *Joan W. Scott. Genere, politica, storia*, Viella, Roma 2013, pp. 7-31.

## *Evoluzioni e percorsi della categoria di genere*

Il costrutto di *gender* fa la sua prima comparsa nell'ambito accademico americano nella metà degli anni '70. Una prima declinazione del concetto viene ricondotta al pensiero delle femministe anglofone della seconda ondata, che la introducono per contestare il regime di diseguaglianze e disparità fra uomini e donne, sostenendo quanto non tutte le differenze siano direttamente riconducibili al differente profilo biologico di questi/e<sup>129</sup>.

la scelta di sussumere i due sessi e i loro rapporti nell'espressione "genere" risponde a una spinta intellettuale ben precisa: all'esigenza di attribuire il massimo peso a quanto vi è di socialmente costruito nella diseguaglianza sessuale, a quanto vi è di non biologicamente dato nella relazione di disparità tra uomini e donne.<sup>130</sup>

Similmente nel suo saggio *Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex* del 1975, l'antropologa Gayle Rubin definisce *sex-gender system*

il sistema di relazioni sociali che trasforma la sessualità biologica in un prodotto dell'attività umana e nel quale i bisogni sessuali così trasformati trovano soddisfazione.<sup>131</sup>

Come evidenziano Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno l'introduzione del concetto di *gender* produce un significativo spostamento dell'attenzione dalla sola condizione delle donne alla «questione della costruzione sociale dell'appartenenza di sesso»<sup>132</sup> che in modo evidente, ma non scontato, incomincia a riguardare non più solo le donne ma anche gli uomini, ritenuti parimenti responsabili della costituzione del genere<sup>133</sup>.

Il concetto di *sex-gender system* conferma la separazione e la non coincidenza della dimensione biologica/naturale della genitalità dei corpi maschili e femminili e delle identità di genere, indicando come mascolinità e femminilità non siano l'effetto inevitabile di una differenza naturale quanto piuttosto una *costruzione sociale* frutto dei sistemi di relazione e, pertanto, un prodotto storicamente e culturalmente determinato, soggetto a possibilità di cambiamento e trasformazione<sup>134</sup>.

In questa precisazione tuttavia l'elemento biologico viene considerato una base (a-storica<sup>135</sup>) comune e trasversale a tutte le dimensioni culturali su cui vengono *sovrapposte* le identità sessuali che, per quanto immaginate come costruite socialmente, risultano pertanto altrettanto simili fra loro, producendo quella che Linda Nicholson definisce *un'alleanza fra il fondamentalismo biologico e qualche forma di costruzionismo sociale*<sup>136</sup> (contenente il rischio – tipico di posizioni *essenzialiste* o *culturaliste*<sup>137</sup> – del mantenimento di una naturalizzazione delle differenze che separano e polarizzano uomini e donne, rendendoli al contempo delle categorie al loro interno omogenee e uniformi.

---

<sup>129</sup> Linda Nicholson, *Per una interpretazione di "Genere"*, in Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit.

<sup>130</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, op. cit., p. 11.

<sup>131</sup> Donatella Barazzetti, *A confronto con il "genere"*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit., p. 19.

<sup>132</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit., p. 8.

<sup>133</sup> *Ibidem*.

<sup>134</sup> Donatella Barazzetti, *A confronto con il "genere"*, Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit., p. 20.

<sup>135</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione. Uno sguardo di genere*, in Raewyn Connell, *Questioni di genere*, op. cit., p. 12.

<sup>136</sup> Linda Nicholson, *Per una interpretazione di "Genere"*, op. cit.

<sup>137</sup> Per *culturalismo* si intende quel pensiero che «puntando su qualità innate, valorizza la culturale specifica femminile» in Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit., p. 15.

Non a caso questo costrutto di genere viene successivamente problematizzato attraverso il contributo delle *intellettuali lesbiche* e del *femminismo postcoloniale*<sup>138</sup> che, all'interno di una cornice sociale che si va complessificando, contestano il profilo che del femminile era stato sino ad allora tracciato – WASP, ovvero bianco, anglosassone e protestante – introducendo le dimensioni plurali dell'orientamento sessuale, come quelle connesse alla dimensione culturale e territoriale e di classe sociale, dando cittadinanza a quelle soggettività fino ad allora rimaste escluse all'interno del pensiero femminista.

Le prime declinazioni della categoria di *gender* rendono evidente quanto l'identificazione e la definizione del soggetto femminile sia questione tutt'altro che semplice – fra dimensioni naturali, essenziali e culturali – la cui sovrapposizione incomincerà a interrogare le femministe e in particolar modo le filosofe femministe impegnate intorno alla riflessione circa la stessa categoria di soggetto<sup>139</sup>.

Una significativa trasformazione viene introdotta nel 1986<sup>140</sup> dal saggio della storica Joan Scott *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*<sup>141</sup>. Attraverso gli strumenti forniti dal poststrutturalismo e dal decostruttivismo, Scott fornisce al costrutto di genere una nuova declinazione che permette di considerare le relazioni di potere e le identità maschili e femminili (come l'intera realtà) il frutto di specifiche produzioni discorsive. Non solo. Nella sua analisi il genere viene fatto coincidere con la «costruzione del sapere sulla differenza sessuale, ovvero la molteplicità dei significati – diversificati e contraddittori – che sono stati (e sono) attribuiti a essa»<sup>142</sup>.

Lo scopo di Scott è quello di analizzare come si è costituito un sapere sulla differenza sessuale, quali sono stati i modi diversi attraverso cui si stabiliscono specifiche relazioni di potere e di subordinazione tra uomini e donne. Questo sapere è sempre relativo, viene prodotto all'interno di contesti epistemici molto ampi, e riguarda non solo un universo di idee, bensì anche istituzioni, strutture, pratiche di vita quotidiana e rituali: tutto questo insieme è ciò che Scott definisce con il termine *gender*; non lo specchio di differenze fisiche naturali esistenti tra uomini e donne quindi, bensì il sapere che stabilisce quali siano i significati da attribuire alle differenze fisiche. Nessuna conoscenza relativa al corpo può infatti essere considerata come una verità pura; piuttosto, questa va collocata all'interno di un vasto complesso di contesti discorsivi.<sup>143</sup>

È in questo secondo significato che è contenuta l'ambizione analitica ed epistemologica della nuova declinazione del concetto di *gender* quale strumento di analisi che permette di dar vita a un'«intenzionale svolta teorica e metodologica»<sup>144</sup> il cui portato viene infatti raccolto ben oltre il

---

<sup>138</sup> Al femminismo postcoloniale vengono ricondotti i contributi intellettuali di molte pensatrici e teoriche come Angela Davis, bell hooks, Audre Lord, Gayatri Spivak, Trinh-Minh-ha.

<sup>139</sup> Come ricordano Saraceno e Piccone Stella laddove per la definizione del soggetto femminile si è posta l'accento sulla differenza sessuale piuttosto che sul processo storico sociale – come nel caso del pensiero della differenza in Francia e in Italia – il concetto di genere non è stato inizialmente accolto, in Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit., p. 13.

<sup>140</sup> Nella ricostruzione di Saraceno e Piccone Stella la segnalazione del portato epistemologico della categoria di genere viene fatta risalire al 1976 e all'opera della storica Natalie Zemon Davis che ipotizza quanto «l'approfondimento dei rapporti tra uomini e donne [...] dovrebbe modificare gli schemi abituali degli scienziati sociali [apprendo] livelli di analisi e possibilità di interpretazione molteplici là dove precedentemente ne appariva una sola», *Ivi*, p. 9.

<sup>141</sup> La più recente traduzione del saggio è contenuta in Ida Fazio (a cura di), op. cit.

<sup>142</sup> Donatella Barazzetti, *A confronto con il "genere"*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit., p. 23.

<sup>143</sup> Paola di Cori, *Postfazione. Visione critica della storia e femminismo*, in Ida Fazio (a cura di), op. cit., p. 272.

<sup>144</sup> «Secondo Scott, la storia sociale delle donne, da sola, può essere inoffensiva, (auto)ghettizzata, invischiata in una logica binaria maschile/femminile in cui anche "donne" è un oggetto essenzializzato: solo l'uso della categoria di genere in un contesto teorico fortemente sorretto dal post-strutturalismo permetterebbe di declinare "donne" nelle pertinenti ulteriori differenze di percezione (non essenzializzata) dell'esperienza di razza, etnia, classe, sessualità» in Ida Fazio (a cura di), op. cit., pp. 11-12.

confine disciplinare entro cui è stato sviluppato<sup>145</sup>. Si fa più chiara l'esigenza di non limitare l'attenzione alla dimensione di genere alla sola osservazione e all'analisi di una dimensione prima trascurata, quale quella di genere, e che può così semplicemente aggiungersi al presente panorama di rilevazioni e studi che necessita invece di essere rivisto nel suo complesso.

Sotto l'influsso delle suggestioni foucaultiane e derrideiane la riflessione intorno al genere si radicalizza e si incontra con le riflessioni che contemporaneamente stanno interessando da un punto di vista epistemologico le scienze umane impegnate intorno alla «crisi dell'individuo razionale, padrone del proprio destino (e maschio)»<sup>146</sup>.

La categoria di genere viene qui fatta oggetto di ulteriori modifiche e trasformazioni che giungono a problematizzare alla radice la distinzione precedentemente proposta di sesso e genere, conducendo a considerare la stessa sessualità frutto della sola costruzione storico sociale, ovvero nient'altro che «un accumulo, una stratificazione costante di simboli e di significati»<sup>147</sup> che, una volta svelata (e decostruita) può essere quindi scoperta come in sé costruita e pertanto disfata, dissolvendo così lo stesso concetto di genere. Esemplificativa in questo senso è, fra le altre, la definizione che Maria Nadotti suggerisce del genere:

Tutto ciò che, nel tempo e nello spazio, è arrivato sino a noi come “sapere oggettivo” sui corpi si rivela per quello che è: un costruito ideologico. Non può dunque convincere la traiettoria “essenzialista” [...] di chi assume che la morfologia sessuale dei corpi porti con sé o meglio determini una differenza che investirebbe ogni sfera del vissuto individuale. Secondo questa visione, anche a prescindere da ogni intervento educativo e da ogni manipolazione sociale, chi nasce entro un corpo femminile o maschile porterebbe con sé non solo caratteristiche fisiologiche irriducibili, ma un vero e proprio hard disk dei desideri, delle pulsioni sessuali, della scelta d'oggetto e un'innata soggettività di genere.<sup>148</sup>

La posizione di Nadotti è radicale, non disposta ad ammettere idealizzazioni neppure laddove queste si pongano per *calcolo politico*<sup>149</sup>, dal momento che vengono considerate al loro interno delle trappole ideologiche e delle vie senza uscita<sup>150</sup> la cui strategicità dunque non pagherebbe.

Una delle più note autrici poststrutturaliste è considerata Judith Butler<sup>151</sup>. Lo scopo che ispira la sua riflessione è quello di criticare assunti e presupposti mediante cui la stessa letteratura femminista guarda alle definizioni di femminilità e mascolinità (vincolandole ancora una volta al binarismo di genere) come pure alle relazioni tra i generi (limitandole entro la sola eterosessualità, non a caso considerata *eteronormativa*)<sup>152</sup>. Il gender è definito come una *performance* che rende l'essere uomini e donne nient'altro che una *recita*, ciò che ciascuno/a fa, costretto/a dai codici culturali e ideologici entro cui si trova immerso/a. Ma il fatto stesso che il *gender* per esistere debba esser fatto e performato lo esporrebbe a una possibilità di decostruzione e sovversione<sup>153</sup>.

Le prime declinazioni relative all'orientamento poststrutturalista vengono tuttavia criticate e superate dalle stesse pensatrici che vi trovano ispirazione. Per quanto i discorsi si riferiscano infatti ai corpi, la materialità di questi ultimi sembra correre il rischio di *sparire*<sup>154</sup> e con essa l'esperienza che ogni singola soggettività incarnata vi sperimenta all'interno di un determinato contesto storico e

---

<sup>145</sup> Donatella Barazzetti, *A confronto con il “genere”*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit., p. 23.

<sup>146</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit., p. 17.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>148</sup> Maria Nadotti, op. cit., p. 78.

<sup>149</sup> *Ibidem*.

<sup>150</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>151</sup> Accanto a lei anche Teresa de Lauretis e Donna Haraway.

<sup>152</sup> Judith Butler, *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2013, p. VI.

<sup>153</sup> Donatella Barazzetti, *A confronto con il “genere”*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit., p. 25.

<sup>154</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione. Uno sguardo di genere*, in Raewyn Connell, op. cit., p. 14. È a questo proposito che Connell pone provocatoriamente la seguente domanda: «Siamo venuti al mondo, siamo mortali. Se veniamo punti, non sanguiniamo forse?» in Raewyn Connell, op. cit., p. 128.



di una particolare dimensione sociale e relazionale, a causa dell'enfasi eccessiva posta sulla costruzione sociale che oscura e destoricizza la dimensione della materialità biologica<sup>155</sup>, e quindi la realtà delle dimensioni istituzionali, economiche e di potere.

Sono in questo senso utili le critiche mosse da Pierre Bourdieu che rammenta infatti quanto «la rivoluzione simbolica [...] non [possa] ridursi a una semplice conversione delle coscienze e delle volontà»<sup>156</sup> dal momento che i conti debbono esser fatti anche con «le strutture delle grandi istituzioni in cui si compie non soltanto l'ordine maschile ma anche tutto l'ordine sociale»<sup>157</sup> con l'azione di formazione che coinvolge *materialmente* i corpi, le esistenze e le esperienze dei singoli individui. Non solo. Il decostruzionismo porta infatti con sé anche una *deriva nichilista* che, se da un lato libera le donne dalla finzione delle definizioni che linguaggio e discorso hanno storicamente prodotto su di loro, le lascia tuttavia sguarnite della possibilità di definirsi come soggettività autonome – individuali quanto sociali, simboliche quanto politiche – percepite come soltanto comportanti il pericolo di nuove finzioni e cristallizzazioni.

Come già più sopra anticipato, davanti alla necessità di individuare una fondazione ontologica del soggetto, il *pensiero della differenza* sceglie di battere un percorso di riflessione differente, guardando alla differenza sessuale – ovvero a ciò che precede la dimensione della costruzione del linguaggio e del discorso – per individuarvi non solo la radice delle discriminazioni femminili ma anche l'origine di una sua nuova costituzione.<sup>158</sup>

Secondo l'opinione di Raewyn Connell, il contributo che più recentemente avrebbe maggiormente e più diffusamente partecipato alla ridefinizione del costrutto di genere è quello proveniente dalle sociologhe femministe statunitensi che «ponendo una particolare attenzione al modo in cui la categorizzazione di genere viene acquisita nelle interazioni quotidiane [ha permesso un vero e proprio] riesame delle categorie fondanti del femminismo in quanto tale»<sup>159</sup>. Si tratta di un'analisi che riesce contemporaneamente a dar conto: dell'importanza del corpo – considerando il genere «un'esperienza incorporata»<sup>160</sup>; della dimensione relazionale e contestuale mediante cui il genere – inteso come «fare sociale»<sup>161</sup> – si co-costruisce, riproduce e modifica; e della forza delle categorizzazioni sociali e delle condotte di genere da cui non siamo totalmente determinate/i ma a cui obbligatoriamente dobbiamo *rendere conto*.

Un'ulteriore problematizzazione al concetto di genere può essere ricondotta alla *teoria queer*, che rivendica la dinamicità dei profili identitari (di genere ma non solo) contrapponendola alla rigidità e alla fissità dei modelli culturali diffusi – tacciati per questo di oppressione *eteronormativa* – che necessitano quindi di essere messi in discussione.

L'assunto principale [...] non è di celebrare il drag come espressione di un genere autentico, che faccia da modello [...], ma di mostrare che la conoscenza naturalizzata del genere opera nella forma di una delimitazione preventiva e violenta della realtà. Nella misura in cui le norme di genere (dimorfismo ideale, complementarità eterosessuale dei corpi, ideali e canoni per definire la mascolinità e la femminilità appropriate o meno, laddove molte di queste norme sono supportate da codici razziali di purezza e da tabù dell'incrocio tra razze) stabiliscono che cosa sarà e che cosa non sarà intellegibile come umano, che cosa sarà e che cosa non sarà considerato "reale", stabiliscono anche l'ambito ontologico nel quale ai corpi può essere data legittima espressione. [...] Il drag altro non è che un esempio per mostrare che la "realtà" non è poi così fissa come generalmente crediamo. L'esempio mira a svelare l'esilità della "realtà" del genere per contrapporsi alla violenza messa in atto dalle norme di genere.<sup>162</sup>

---

<sup>155</sup> Donatella Barazzetti, *A confronto con il "genere"*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, op. cit.

<sup>156</sup> Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 52.

<sup>157</sup> *Ivi*, p. 135.

<sup>158</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit., p. 17.

<sup>159</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 92.

<sup>160</sup> *Ibidem*.

<sup>161</sup> Candace West e Don H. Zimmerman, «Doing Gender», *Gender and Society*, Vol. 1, N. 2, (Jun., 1987), p. 129.

<sup>162</sup> Judith Butler, *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2013, p. XXIV.

Secondo Chiara Saraceno e Simonetta Piccone Stella le posizioni verso cui più recentemente stanno evolvendo le riflessioni di molte studiose<sup>163</sup>, per quanto fra loro eterogenee, sembrano quindi concordare rispetto a una serie di elementi. Anzitutto, per quanto concerne la definizione di *gender*, questa sembra ricomprendere: i *vincoli* presenti e passati tanto quanto le *opportunità* (non predeterminate) di trasformazione per il futuro; le dimensioni *sociali* e *biologiche*, contemplate *congiuntamente* senza che l'analisi proceda nei loro riguardi separandole o oscurandone l'una o l'altra a scapito della comprensione generale dei fenomeni di genere ed evidenziando piuttosto la *varietà di differenze* che possono darsi sia nelle singole soggettività che sul più generale ordine di genere e che sembrano trovare *nell'esperienza* sia un punto di espressione che di una loro esplorazione. All'interno di questo quadro la dimensione della *differenza* – sessuale e di genere – viene valorizzata per la messa in discussione della presunta universalità e neutralità maschile ma al contempo considerata una *soglia* che le donne possono ulteriormente superare procedendo

oltre una visione dicotomica eccessivamente semplificata, [per] intravedere la prosecuzione del processo di autoidentificazione femminile in direzione di una sempre maggiore libertà, di un'ulteriore modificazione della situazione esistente. [...] E questo non nel senso di una riunificazione, come se la scissione del soggetto neutro potesse ricomporsi, o la differenza scomparire omologando le donne agli uomini, producendo un soggetto neutro, un androgino – come se il corpo e le sue caratteristiche non avessero significato. Ma nella prospettiva che alla differenza assoluta se ne sostituiscano altre di nuovo tipo, differenze multiple, non binarie e frontali, in cui ingredienti culturali e biologici si mescolino in un nuovo impasto. [...] La differenza diventa capacità di individuazione piuttosto che di opposizione: capacità di scelta.<sup>164</sup>

Lo stesso potenziale trasformativo dunque non si trova a essere più collocato entro le caratteristiche ascritte del soggetto “Donna” bensì nella «pratica riflessiva», nell'«esperienza», nell'«analisi della propria condizione nel mondo», nella «vigilanza sui rapporti interattivi»<sup>165</sup> in uno sforzo, individuale e collettivo, che non riguarda solo il pensiero ma coinvolge l'azione e l'intervento.

Il genere rappresenta dunque sia lo sbocco che il punto di partenza di un processo di costruzione sociale. L'acquisizione di questo strumento conoscitivo mette in grado le donne di agire per modificare le condizioni che lo strumento rileva. In sostanza, intorno al genere e al soggetto si giocano due partite, continuamente ridefinite nelle loro regole: quella che consente l'autodefinizione e quella che consente l'autoprogettazione.<sup>166</sup>

Sono sempre le due sociologhe a considerare quanto in questo approdo le riflessioni delle filosofe femministe intorno allo statuto del soggetto (e contro una declinazione forte e universale di questi quanto del sapere da lui prodotto) si incontrino con gli approdi delle scienze sociali.

Il lavoro teorico e di ricerca della studiosa Raewyn Connell sembra rappresentare un esempio in questa direzione. L'approccio di Connell, descritto da Roberta Sassatelli come una «qualche forma di post-strutturalismo, con il tentativo di tenere presente la corporeità, ma di concepirla come un dato socialmente mediato»<sup>167</sup>, propone infatti uno studio delle relazioni che intercorrono fra le dimensioni simboliche dei significati attribuiti alla differenza sessuale come alla “natura” e le «strutture pratiche dell'organizzazione sociale»<sup>168</sup>. Questa lente sembra quindi fornire uno sguardo ampio capace di ricomprendere: la corporeità ma anche la dimensione soggettiva delle esperienze, la varietà che le dimensioni di genere può assumere nelle dimensioni minute del quotidiano quanto

<sup>163</sup> In particolare le sociologhe fanno riferimento a: Theresa de Lauretis, Linda Nicholson, Linda Alcoff, Sheila Benhabib, Nancy Fraser, Jane Flax.

<sup>164</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, op. cit., p. 20.

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>166</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>167</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione. Uno sguardo di genere*, in Raewyn Connell, op. cit., p. 15.

<sup>168</sup> *Ibidem*.

all'interno delle strutture sociali, le dimensioni di *agency* e di piacere della singola soggettività quanto le influenze e le costrizioni che questa subisce. Non solo.

In questo modo, si ottiene una definizione che ha il vantaggio, rispetto alle definizioni dualiste che lavorano direttamente sulla distinzione uomo/donna, di essere pienamente relazionale e plurale – una definizione in cui il genere è un fatto di posizionamento rispetto a strutture e pratiche fondamentali, ma diversamente organizzate, in ogni società umana. Si tratta di una definizione che tenta di superare anche il dualismo materiale/simbolico, considerando i corpi e le loro capacità come un dato che diventa per noi rilevante nel momento in cui, attraverso pratiche e strutture, viene fatto rientrare nei processi sociali. Si tratta infine di una definizione che fa spazio all'analisi multidimensionale, dove i fenomeni di genere rimangono pienamente identificabili e allo stesso tempo appaiono come interconnessi con ogni aspetto, istituzione o pratica della vita sociale.<sup>169</sup>

Secondo Raewyn Connell il *gender* è dunque

quella struttura delle relazioni sociali che è incentrata sull'arena riproduttiva, e quell'insieme di pratiche che fanno rientrare le differenze riproduttive dei corpi nei processi sociali. Per dirla in maniera meno formale, il genere riguarda il modo in cui la società si rapporta ai corpi umani e alla loro continuità, e i diversi effetti che questo ha sulle nostre vite personali e sul destino della nostra collettività.<sup>170</sup>

#### 2.2.4 L'educazione di genere, al genere, alle differenze e alla pluralità

La complessità a cui i più recenti studi e contributi sul genere dunque rimandano è speculare a quella che nel frattempo caratterizza lo sfondo sociale entro cui questi si muovono e sui cui riflettono. Nuovi fenomeni e processi sociali segnalano infatti l'avvento di un altrettanto nuovo *clima educativo* da molti definito come *post-moderno* e caratterizzato da un più elevato «grado di frammentazione, pluralismo e individualismo»<sup>171</sup>.

I partiti politici di massa lasciano il posto ai “nuovi movimenti sociali” basati sul genere, la razza, la località e la sessualità. Le “identità collettive” della classe e delle esperienze di lavoro condivise si dissolvono in forme d'identità più plurali e private.<sup>172</sup>

Un clima educativo che, per quanto riguarda la cultura di genere, sembra profilarsi come particolarmente favorevole, dal momento che in esso le differenze paiono «sfumare» mentre il profilo dell'individualità si fa «a-sessuale, a-genere, a-differenza»<sup>173</sup>, lasciando alle singole soggettività – soprattutto a quelle femminili – più ampi margini di contrattazione nella costruzione della propria formazione e del proprio futuro; margini che si mostrano assai meno rigidi d'un tempo. Eppure, nonostante le inedite *opportunità*, vecchi e nuovi *vincoli* sembrano al contempo

---

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>170</sup> Raewyn Connell, *Questioni di genere*, op. cit. «Il genere coinvolge un insieme di pratiche sociali – quali la cura dei bambini, generare figli, l'interazione sessuale – che sfruttano le capacità del corpo umano di generare, partorire, allattare, e dare e ricevere piacere sessuale. Potremo iniziare a capire il genere solamente quando avremo capito appieno quanto stretta sia la trama che lega processi corporei e processi sociali. Siamo venuti alla luce nel sangue e nel dolore, e al tempo stesso in un ordine sociale. Queste capacità corporee, e le pratiche che le realizzano, costituiscono un'arena, una dimensione corporea in cui avvengono determinati fenomeni sociali. Tra le cose che succedono, vi è la creazione delle categorie di “uomo” e di “donna”. Chiamo questa sfera della vita sociale “arena riproduttiva”. [...] Tuttavia faccio una forte distinzione tra il concetto di una “arena riproduttiva” e l'idea tradizionale di una “base biologica”, un meccanismo naturale che produce automatici effetti sociali.» in Raewyn Connell, op. cit., p. 129.

<sup>171</sup> Krishan Kumar, *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Einaudi, Torino 2000, p. 167.

<sup>172</sup> *Ibidem*.

<sup>173</sup> Ivana Padoan, *I generi in formazione: apprendimento e trasformazione*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 144.

riproporsi alle soggettività che si trovano oggi – singolarmente – a farvi fronte. L'adolescenza dilatata, che consente un tempo e uno spazio maggiori per la costruzione di biografie non più definite a monte da un destino di genere, scorre infatti nel vuoto pressoché totale di modelli (materiali e simbolici) di un femminile alternativo a quello problematicamente proposto (e infinitamente ribadito) da media e tradizione; biografie peraltro esposte ai venti di una nuova grave crisi economica mondiale e di una diffusa precarizzazione.

La capacità di comprendere e orientarsi in quel che accade nell'ambiente e nelle relazioni in cui ci si trova iscritte/i – per certi versi e in alcuni casi – è ciò che può consentire un guadagno in termini di libertà e autodeterminazione. Per coloro che viceversa non possiedono o faticano ad acquisire chiavi di lettura utili a comprendere i fenomeni che interessano i più vasti sistemi sociali e globali – fenomeni complessi, sfuggenti e in costante trasformazione<sup>174</sup> – e, mediante questi, anche il proprio quotidiano, il rischio è viceversa quello di considerare *ovvie* e *scontate* le esperienze identitarie più diffuse, a cui pertanto appare *naturale* aderire; oppure di cercare in quelle immaginate come più certe, sicure e forti un riparo il cui prezzo tuttavia comporta il restringimento delle opportunità di sperimentazione e di formazione di sé.

È a questo scenario che le più recenti riflessioni pedagogiche intorno al rapporto genere-educazione guardano, individuando nella *complessità* dell'oggi, nelle sue plurali e mutevoli forme, nonostante tutto, una possibile *opportunità* per la costruzione e l'(auto)formazione di biografie e progetti di formazione più liberi ma, soprattutto, più consapevoli<sup>175</sup>.

*Consapevolezza* (di sé, dell'altro/altra da sé, del contesto) e *riflessività* costituiscono in questo senso due fra gli strumenti considerati indispensabili per cogliere opportunità di crescita e trasformazione di sé, per diventare «soggetti di storia»<sup>176</sup> ovvero soggetti che hanno acquisito le competenze necessarie per possedere la propria formazione, o meglio, per sentire la necessità di provare a possederla, cogliendone gli itinerari che l'hanno caratterizzata, intrecciati a quelli (di altre e di altri) che l'hanno preceduta, sostenendola ma, forse più spesso, vincolandola. L'orizzonte verso cui tendere è ancora quello della propria *autoformazione* e *autodeterminazione* giocate su un sfondo che a prima vista sembra foriero di nuove e infinite opportunità ma che tuttavia, come ricordato, prosegue a celare vincoli, limiti e discriminazioni, che – come nel caso della dimensione di genere – sovente corrono il rischio di apparire come immutabili, sfuggendo così allo sguardo di chi li vive.

È dinnanzi a questi che diviene centrale lo sviluppo di competenze che permettano alle persone «di comprendere e interpretare la società e la loro stessa esperienza quotidiana di soggetti sessuati»<sup>177</sup>, provvedendo a decostruire i modelli di genere diffusi e le narrazioni dominanti, cogliendone sì la forza attrattiva ma anche la contingenza, nell'individuazione di nuovi spazi di contrattazione, trasgressione e scelta. È in questo senso che il genere viene candidato ad assumere il profilo dell'opportunità per comprendere e mettere in discussione la rigidità dei contorni preordinati delle traiettorie di formazione di donne e uomini come pure per valorizzare l'orizzonte plurale e cangiante delle singole soggettività, affinché questo possa mostrarsi di ispirazione e sostegno della personale differenza e dei desideri che la caratterizzano e l'attraversano.

La *narrazione* viene considerata uno tra i possibili strumenti educativi – di conoscenza, ricerca e (auto)formazione – attraverso cui esplorare la propria e l'altrui storia di vita, per dipanarne gli itinerari, per scoprire opportunità di confronto con quelli presenti e passati, così come per indagarne e ridefinirne i significati<sup>178</sup>.

---

<sup>174</sup> Zygmunt Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000; Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

<sup>175</sup> Barbara Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, Stripes, Rho 2010; Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit.; Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit.; Barbara Mapelli, Gisella Bozzi Tarizzo e Diana De Marchi, *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, La nuova Italia, Scandicci 2001.

<sup>176</sup> Carmen Leccardi, *Prefazione* a Barbara Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, op. cit., p. 7.

<sup>177</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi, op. cit., p. 21.

<sup>178</sup> Barbara Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, op. cit.

Affiora quasi sempre nei testi e nei linguaggi che non s'iscrivono nel sapere ufficiale sull'educazione il conflitto fra le vincolanti attese sociali, dense di prescrittivi codici di comportamento, e le aspirazioni di soggetti che, nel corso dell'avventura del crescere, finiscono con l'arrendersi al potere delle pedagogie formali e informali intessute nelle esperienze di vita (che si dipanano nella famiglia, nella scuola e nelle relazioni sociali) oppure danno voce al contrasto fra sentimenti, emozioni e regole, raccontando storie di formazione non rintracciabili nei trattati ufficiali. Entra allora in gioco la corporeità delle differenze, a lungo taciuta dal discorso pedagogico, e il contrasto fra i registri segnati dall'appartenere a un genere sessuato, a una classe sociale, a un confine religioso e culturale, e l'aspirazione alla metamorfosi, alla scelta consapevole, e duque spesso trasgressiva, del come collocarsi nel mondo fra proibizioni e desideri.<sup>179</sup>

Nel tentativo di superare l'antitesi fra femminismo della differenza e femminismo delle pari opportunità e di riconoscere le sfide che la complessità della contemporaneità suggerisce, la pedagogia fa seguire un significativo ampliamento del proprio panorama di interessi che, coerentemente con quanto accade in altre discipline in materia di genere, non si limita più a rivolgere il proprio sguardo allo studio e all'analisi del rapporto bambina/ragazza/donna ed educazione ma lo estende, intrecciandolo ad altri temi e dimensioni.

Una fra queste riguarda il *soggetto maschile*. Oggetto di indagine e riflessione diviene infatti, al pari della donna, anche l'uomo, indagato pedagogicamente intorno alla formazione sociale e culturale ricevuta e ai contenuti di violenza che la caratterizzano, nel passato quanto nel presente<sup>180</sup>, alla funzione paterna ricoperta<sup>181</sup> (in senso biologico quanto simbolico) di cui si scandagliano contemporaneamente quelle esemplificazioni eccentriche e contrarie alla sua cosiddetta *rarefazione*<sup>182</sup>.

Il rapporto fra *genere ed educazione* viene dunque osservato e percorso attraverso nuove piste di indagine, ricerca e approfondimento che toccano differenti temi e dimensioni, in cui lo sguardo alla storia si intreccia con (più rare) ricerche sulla contemporaneità. È Silvia Leonelli a offrire un'utile sistematizzazione di alcuni dei percorsi che la letteratura pedagogica ha più recentemente affrontato e approfondito, distinguendo, ad esempio, tra: ricerche a carattere storico; ricerche interessate al corpo vissuto all'interno delle esperienze educative; alla narrazione e la cura di sé; alla migrazione; alla disabilità; alla famiglia e al processo di costruzione della professionalità educativa<sup>183</sup>.

I contributi che da più fronti giungono intorno allo studio della dimensione di genere vengono osservati e registrati con attenzione dalla pedagogia anche laddove il suo interesse è più specificamente rivolto all'*educazione (intenzionale) al genere* delle nuove generazioni.

Anche su questo più specifico fronte, le riflessioni pedagogiche si concentrano sull'esplorazione critica dei nuovi e plurali modelli di genere nella formazione delle identità maschili e femminili, nel tentativo di elaborare e promuovere strumenti educativi in grado di accompagnare e sostenere ragazze e ragazzi nella difficile comprensione e nella composizione della propria storia di formazione di genere. È in alcune delle suggestioni operative presentate e promosse che è possibile osservare l'intreccio di queste finalità con le acquisizioni sul genere provenienti da altri campi disciplinari, sullo sfondo delle trasformazioni contemporanee entro cui si muovono le nuove generazioni.

Due interessanti suggestioni provengono in questo senso dalle riflessioni di Ivana Padoan e Maria Sangiuliano<sup>184</sup> e da Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi<sup>185</sup>. Entrambi i

---

<sup>179</sup> Carmela Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2006, p. 12.

<sup>180</sup> Giuseppe Burgio, *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile una storia da scoprire*, op. cit.; Raffaele Mantegazza, *Per fare un uomo: educazione del maschio e critica del maschilismo*, ETS, Pisa 2008.

<sup>181</sup> Duccio Demetrio, *Maschi in educazione. Inevitabilmente padri: storie e declinazioni in una figura pedagogica*, in Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, op. cit.

<sup>182</sup> Carmela Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano 2002.

<sup>183</sup> Silvia Leonelli, «La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», op. cit., p. 11.

<sup>184</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit.

lavori che fanno capo alle studiose – dedicati a una nuova declinazione di *un'educazione intenzionale al genere* – muovono da una duplice constatazione che registra, accanto alle opportunità del presente: evidenti quanto diffuse contraddizioni (tra cui il mancato superamento di una condizione di minorità del femminile) e l'assenza di un'educazione intenzionale che sappia non solo intercettare gli importanti (sebbene spesso muti) bisogni formativi delle nuove generazioni ma, al contempo, farvi fronte.

Ancor oggi nella società "postmoderna", la parità non è chiaramente visibile, non è detta; essa sembra presente nel linguaggio giuridico, ma manca nella realtà dei fatti, manca nella politica, manca nel quotidiano, manca nell'immaginario, e manca spesso anche nel sentimento delle donne.<sup>186</sup>

Nei due contributi viene presentata e argomentata la necessità di declinare al *plurale* l'educazione al genere, immaginando questa categoria oltre la dicotomica e limitata differenziazione di maschile e femminile. La finalità formativa che vi si iscrive coincide infatti con la necessità (percepita come urgente) di ricomprendere e valorizzare le singole individualità quanto le peculiari differenze che possono individuarsi, ad esempio, negli orientamenti sessuali quanto nei profili culturali di ciascuna/o. L'esigenza è al contempo quella di assumere il potenziale *trasformativo* del genere, educando perciò alla possibilità di *disfarlo*, «sfidando l'ordine dominante»<sup>187</sup>. È in questo senso che la definizione di genere che viene assunta sposta la propria attenzione dalle differenze fra donne e uomini al concetto di *performance* e di *relazione*. Quel che si considera centrale non è più dunque il solo ordine normativo entro cui i soggetti si trovano iscritti bensì la *condizione particolare* che ciascuna soggettività occupa all'interno di una dimensione relazionale, storica e contingente, che riconosce a questa il profilo attivo (sebbene non sempre consapevole) e (potenzialmente) trasformativo.

La «rilevanza epistemologica della questione dell'identità di genere»<sup>188</sup> – che entrambi i contributi riconoscono e assumono – fa sì che l'intervento educativo a questa dedicato non possa trovarsi a essere concepito e promosso all'interno di un'appendice del curriculum scolastico, parte cioè del «programma antidiscriminazione» e con ciò «struttura di minorità»<sup>189</sup>. È in questo senso che Gamberi, Selmi e Maio, tengono a distinguere gli interventi educativi disposti *sul* genere e la più ampia educazione *al* genere:

Se infatti si pensasse esclusivamente a percorsi educativi che forniscono strumenti sul genere, si correrebbe il doppio rischio di interpretare la pratica didattica come semplice trasmissione di saperi e competenze, nonché di ridurre il genere – spesso inteso a torto come sinonimo di genere femminile – alla stregua di una disciplina da aggiungere a quelle che fanno tradizionalmente parte dei *curricula* formativi.<sup>190</sup>

La finalità educativa promossa infatti – per quanto resti a oggi soltanto un auspicio<sup>191</sup> – consiste nella possibilità di stimolare una nuova declinazione dell'intero impianto formativo scolastico che sappia cogliere appieno le potenzialità epistemologiche del costruito di genere. Su questo punto,

---

<sup>185</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit.

<sup>186</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 10.

<sup>187</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit., p. 21.

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>189</sup> Ivana Padoan, I generi in formazione: apprendimento e trasformazione, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 142.

<sup>190</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit., pp. 20-21.

<sup>191</sup> «In generale, quello che mi sembra caratterizzare ancora gli interventi sul genere è la tendenza a rimanere ambito a sé stante, evitando le contaminazioni e gli intrecci con altre grandi questioni rispetto alle quali una lettura di genere sarebbe estremamente pertinente e interessante. Questa dinamica rispecchia la marginalizzazione complessiva del mondo delle pari opportunità: malgrado gli sforzi e le energie, le intelligenze espresse dalle donne che lo abitano, questo ambito di ricerca e di azione sembra destinato a rimanere il "ghetto" delle "cose da donne"» in Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., pp. 101-102.

appare evidente la continuità con le riflessioni già promosse dalla *pedagogia della differenza* e con la necessità, in particolare, di riconoscere la «non neutralità della conoscenza»<sup>192</sup> e, con ciò, il profilo parziale e situato di ogni sapere disciplinare che necessita d'essere riconosciuto e trasmesso come tale a studenti e studentesse e non più come oggettivo, universale e imparziale. La semplice sommatoria della storia delle donne o dello studio delle minoranze risponde quindi solo parzialmente alla finalità auspicata, al contempo tuttavia negandola nel suo potenziale più significativo:

Il genere non può essere tematizzato solo in alcune materie perché rappresenta, invece, il presupposto epistemologico della produzione stessa del sapere, di qualunque sapere si tratti. [...] Al contrario, il genere deve essere inteso anche come una categoria analitica, che costituisce una premessa indispensabile per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare. Con «sapere trasformativo» intendiamo che la lettura di genere delle discipline deve saper arrivare al fondamento stesso del pensiero occidentale smascherando come esso si sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei molteplici modi del conoscere: la struttura gerarchica delle differenze – prima fra tutte quella maschile vs. femminile e quella mente vs. corpo – rappresenta infatti un aspetto connaturato all'elaborazione stessa del logos (l'ordine del discorso) e del funzionamento dicotomico del pensiero e della scienza occidentale.<sup>193</sup>

L'intervento formativo nei riguardi del *corpo insegnante*, viene quindi pensato come indispensabile affinché questi possa rendere realmente praticabile la proposta di un nuovo rapporto con il sapere, che sappia mettere in discussione le presunzioni di neutralità, avvicinandolo in questo modo alla dimensione reale e personale d'ogni singola studentessa e d'ogni singolo studente. La formazione che si sollecita nei riguardi degli/delle insegnanti tuttavia non si limita ai soli aspetti di contenuto ma richiede da parte di questi/e un impegno a «riconoscere il carattere sessuato della relazione tra chi insegna e chi impara e accettare che i/le docenti stessi/e siano soggettività incarnate portatori/trici di storie, di biografie, di vissuti segnati dalle differenze del genere»<sup>194</sup>; una presa di coscienza descritta come *necessaria* al fine di evitare il perdurare di dimensioni di neutralità non problematizzate dietro a cui rischiano di celarsi disuguaglianze accanto all'occasione e all'opportunità mancata di conferire «legittimità e visibilità pubblica alla dimensione di genere»<sup>195</sup>.

Queste indicazioni e raccomandazioni risultano ancor più significative se confrontate con le valutazioni che Maria Sangiuliano riporta in merito alla formazione effettivamente dedicata ai docenti in servizio sulle tematiche di genere, che segnalano una *fatica* nel recepire le proposte formative da parte degli istituti scolastici ma, soprattutto, da parte dei docenti poco sensibili e scarsamente motivati sia «nei confronti della formazione in generale e di quella sui temi di genere in particolare»<sup>196</sup>.

Per quanto concerne invece gli orientamenti per la progettazione educativa rivolta agli/alle studenti, le indicazioni riguardano sia una *pars destruens* che una *construens*. Uno fra i primi obiettivi concerne infatti nella possibilità di accompagnare le nuove generazioni a riconoscere quanto il genere costituisca il frutto di un apprendimento che nel, corso della storia, ha conferito a esso forme e declinazioni differenti, istituendo ruoli, norme e *dover essere* rigidi e pur tuttavia contingenti e pertanto soggetti a possibili trasformazioni per quanto introiettati come normali e normativi.

Sono l'osservazione e la riflessione sul proprio quotidiano, sul proprio divenire uomo o donna (nelle sue infinite, particolari possibili declinazioni) a fornire la possibilità di *storicizzare* e *denaturalizzare* le declinazioni simboliche assunte di volta in volta dalle categorie del maschile e

---

<sup>192</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit., p. 23.

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>194</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>195</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>196</sup> Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 96.

del femminile<sup>197</sup>. Secondo l'interpretazione di Ivana Padoan, in particolare, questa *riflessività* deve soffermarsi sugli «schemi mentali [e di] giudizio [...] formati nel rapporto con le [...] esperienze [ovvero sul] sapere tacito [...] che accompagna atti e comunicazioni»<sup>198</sup>.

allieve e allievi sono costretti a riflettere sulle mappe dei saperi nascosti all'interno del loro agire, al fine di trovare le regole alle quali essi si conformano, le strategie di cui fanno uso sovente, le maniere di strutturare il problema. Questo processo formativo arriverà a scoprire le teorie professate dagli studenti e dai docenti stessi. La scoperta permetterà di confrontare l'epistemologia della conoscenza/pratica con le modalità e le possibilità diverse di interpretare e risolvere i problemi.<sup>199</sup>

L'obiettivo è dunque quello di apprendere a riconoscere non solo il *condizionamento* che deriva dalle contingenze reali e materiali entro cui ciascuna soggettività si trova a vivere e crescere<sup>200</sup> ma anche dagli strumenti di interpretazione a cui si è stati/e educati/e per leggere e comprendere contesti, relazioni e processi che, se da un lato hanno permesso l'integrazione del soggetto nel suo contesto, dall'altro ne limitano la possibile evoluzione (evoluzione fondamentale considerata la complessità degli stessi scenari formativi e delle loro repentine trasformazioni).

Accompagnare al disvelamento di quanto questi condizionamenti possano incidere sulle storie di formazione e sulle traiettorie di queste, mortificando o vincolando desideri e slanci, diviene preludio all'opportunità di muovere verso modi differenti di leggere e interpretare la realtà e di muoversi all'interno di questa, di trasgredire le interpretazioni diffuse e normative, come pure di poterle trasformare. La dimensione della riflessività permette infatti di poter valutare e mettere in discussione le proprie supposizioni, trasformandosi in *apprendimento riflessivo trasformativo* «ogni volta che presunzioni o premesse vengono giudicate non autentiche, false, deformate»<sup>201</sup>.

È in questo senso che l'*autocoscienza femminista* e l'*autobiografia* vengono qui concepite come quelle strategie (auto)formative<sup>202</sup> che hanno permesso (e possono permettere) un'analisi critica e trasformativa degli schemi attraverso cui si pensa e si agisce, inaugurando per ciascuna soggettività una più viva coscienza di sé e altre nuove e possibili nascite<sup>203</sup>.

Gli ultimi decenni del Novecento e in particolare il movimento femminista, nelle sue plurime e differenti articolazioni, è stato un momento di svolta, epocale, del tutto inedito nella storia dell'umanità, in cui le donne hanno ricostruito, a partire da sé e dalle proprie esperienze, narrandole e condividendole, un sentimento nuovo del proprio valore e del valore del proprio sesso, che ha finalmente messo a critica, avviato la fine di un dominio patriarcale, che, pur mutando nelle forme, si era mantenuto indenne, sostanzialmente indiscusso nei millenni.<sup>204</sup>

Le suggestioni pedagogiche promosse intorno a una possibile nuova attenzione educativa al genere – come ricorda Silvia Leonelli – sembrano tuttavia faticare a trovare una specifica e propria «traduzione operativa nel settore educativo»<sup>205</sup>.

Dall'inizio degli anni Novanta [...] è iniziato il vero e proprio percorso istituzionale delle politiche di pari opportunità, stimolato anche dall'approvazione della Legge n. 125 del 1991 sulle pari opportunità e le azioni positive nel lavoro; in ogni modo, complessivamente il campo delle donne

---

<sup>197</sup> Ivana Padoan, *I generi in formazione: apprendimento e trasformazione*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 141.

<sup>198</sup> *Ivi*, p. 159.

<sup>199</sup> *Ivi*, p. 160.

<sup>200</sup> Barbara Mapelli, *Adolescenti e differenze di genere. Ricerche d'identità*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 27.

<sup>201</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 16.

<sup>202</sup> Ivana Padoan, *I generi in formazione: apprendimento e trasformazione*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 161.

<sup>203</sup> Barbara Mapelli, *Adolescenti e differenze di genere. Ricerche d'identità*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 26.

<sup>204</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>205</sup> Silvia Leonelli, «La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», op. cit., p. 9.



disponibili a mettersi in gioco anche in ambito istituzionale è aumentato, dando vita ai fenomeni di professionalizzazione del femminismo di stato, con dinamiche, rischi e potenzialità simili a quelli riscontrati in altri paesi.<sup>206</sup>

Come ricorda Maria Sangiuliano, all'investimento teorico e prassico di quelle insegnanti e pedagogiste impegnate nell'elaborazione e nell'applicazione in campo educativo del pensiero della differenza sessuale, anche in Italia l'attenzione alla dimensione di genere viene in questo modo istituzionalizzata, mediante la formazione – all'interno del Ministero della Pubblica Istruzione – del Comitato per le Pari Opportunità che, attraverso piani di azione e diversi documenti programmatici, promuoverà analisi, raccomandazioni e interventi dedicati alle dimensioni di genere all'interno dei contesti scolastici<sup>207</sup>. Si tratta di un segnale importante che pare riconoscere significatività alla dimensione di genere, a quanto questa possa incidere formativamente sulle nuove leve generazionali e sul mutamento sociale.

Ciononostante, lo stato dell'arte degli interventi educativi rivolti a esso costituiscono nel contesto italiano un obiettivo ancora *inevaso*<sup>208</sup>.

Se è difficile affermare che in generale le politiche per l'uguaglianza di genere in Italia abbiano rivestito o rivestano un ruolo cruciale o strategico, si nota una marginalità ancora maggiore quando si restringe il campo a quelle specifiche relative al mondo della scuola. L'istituzionalizzazione delle "politiche di parità" ha tra l'altro, come noto, ricevuto un forte impulso proprio dai contesti internazionali, dalle politiche UE oltre che dalla Conferenza ONU di Pechino del 1995, anche se gli interventi nell'ambito dell'istruzione sono rimasti decisamente in un secondo piano rispetto alle politiche per le pari opportunità nel mondo del lavoro e nella rappresentanza politica istituzionale.<sup>209</sup>

Non solo. Come rilevato da Maria Sangiuliano – nell'ambito di un lavoro di ricognizione sui progetti sui temi di genere realizzati dalle/con le scuole superiori negli ultimi anni a cura del Centro Risorse Donne della Provincia di Venezia – gli stessi interventi educativi sul genere approntati all'interno del contesto scolastico sono gravati da ulteriori limiti che riguardano, tra l'altro: la predisposizione di interventi che tendono a rivolgersi solo alle studentesse e alle docenti donne; la difficoltà a declinare i contenuti degli interventi mantenendo alta l'attenzione all'analisi critica delle complessità delle società contemporanee; il confinamento degli interventi di educazione al genere alle sole questioni occupazionali e professionali, escludendo in questo modo un possibile fruttuoso intreccio con altri temi (violenza, media eccetera); la tendenza a proporre interventi adattivi più che trasformativi, ovvero orientati a «privilegiare il cambiamento dell'individuo vittima di ingiustizia sociale – delle singole donne in particolare – intendendo il cambiamento come adattamento alle strutture sociali e di potere esistenti, piuttosto che promuovere strategie e progetti che favoriscano la trasformazione di queste ultime o dei comportamenti dei soggetti che agiscono l'ingiustizia [...]»<sup>210</sup>.

Al problematico quadro a cui queste valutazioni rimandano resta da aggiungere una considerazione conclusiva sulla galassia dell'educazione cosiddetta "extrascolastica"<sup>211</sup> ovvero

---

<sup>206</sup> Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 90.

<sup>207</sup> Per una trattazione dettagliata e completa degli interventi promossi dal Comitato per le Pari Opportunità dal 1990 a oggi e una valutazione delle potenzialità espresse e, soprattutto dei limiti evidenziati, si rimanda a Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., pp. 65-107.

<sup>208</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 17, e Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., p. 87.

<sup>209</sup> Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit., pp. 87-88.

<sup>210</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>211</sup> Sergio Tramma, *Educazione, scuola e territorio*, in Roberto Moscati, Elisabetta Nigris e Sergio Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

all'insieme di quegli interventi educativi *non-formali* che ricomprendono fra le proprie finalità la dimensione di genere. Un mondo la cui complessità e mobilità non agevola operazioni di monitoraggio e ricerca e che, tuttavia, la notevole espansione che lo riguarda presupporrebbe come necessarie, in ordine alla possibilità di promuovere analisi e valutazioni circa la presenza e la qualità delle singole offerte formative proposte e dei presupposti epistemologici a cui ciascuna di esse rimanda. La letteratura pedagogica sembra tuttavia non guardare a questo comparto dell'educazione perdendo forse l'opportunità, sperimentata invece su altri temi e questioni, di stimolare una riflessione e una progettazione educativa al genere più prossima al territorio, alle sue peculiarità e ai suoi bisogni educativi.

## Cap. 3 IMPIANTO DELLA RICERCA

### 3.1 Educazione informale e ricerca pedagogica

Ogni ricerca nasce da «una curiosità, da un problema, da una domanda»<sup>1</sup> che spinge a indagare dimensioni che suggeriscono possibilità, opportunità e necessità di approfondimento, costruzione di conoscenza, scoperta o interpretazione e reinterpretazione, all'interno di un più o meno specifico ambito di interesse.

Come anticipato nell'introduzione, la curiosità che ha mosso questa ricerca è nata dalla necessità di esplorare le *storie di formazione* di alcune giovani donne e di riuscire ad avvicinare lo sguardo ai percorsi, alle esperienze, alle relazioni e ai soggetti che abitano il loro *divenir donne*; un percorso che cresce, si trasforma e si compone per ciascuna bambina e ragazza parallelamente alla formazione scolastica, accanto alle proposte didattiche ed educative *formali* e *non formali*, senza che (quasi) mai, tuttavia, i due itinerari educativi si incontrino tra loro. Crescere come donna, vivere entro il contorno d'una soggettività incarnata – come si è ricordato – non rappresenta infatti ancora oggi (nel contesto italiano) una dimensione su cui l'intenzionalità educativa diffusamente si sofferma. Diventare una donna, così come diventare un uomo – nelle differenti e mutevoli forme che questo divenire può assumere – è faccenda che dunque riguarda la storia e il percorso di vita di ciascuna/o, che si dipana fra rischi e opportunità sollecitando dubbi, timori, piaceri la cui messa a tema nei fatti l'educazione (pedagogicamente progettata e intenzionata) demanda completamente alle singole persone e alle loro personali risorse (materiali, relazionali e riflessive). Se infatti la pedagogia ha da tempo avviato una riflessione intorno alle “questioni” della differenza sessuale e del genere/dei generi, le concrete espressioni di un educare a queste intenzionalmente orientato non si offrono che ancora eccezionalmente nelle realtà delle giovani generazioni, risolvendosi in opportunità che si incontrano solo in alcuni casi e del tutto casualmente.

Così vicine eppure così ignorate, le storie di formazione di genere possono essere considerate come una fra le possibili espressioni di un'educazione *informale* che – per il suo agire nelle pieghe del quotidiano “senza permesso”, ovvero senza dichiarare le proprie intenzionalità o, nel caso, senza neppure possederle – necessita d'essere investita di uno sguardo che della sua formatività consenta viceversa il «disvelamento, [la] decodifica, [e] l'esplicitazione»<sup>2</sup>.

Il complesso, multiforme e mai definito rapporto che intercorre fra l'educazione che viene identificata come *formale* (dichiaratamente intenzionale nelle sue finalità, nei suoi obiettivi e nelle sue didattiche – come pure, accanto a essa, quella *non formale*), e l'educazione informale e diffusa, è d'altronde da tempo considerato dalla pedagogia e dalla ricerca pedagogica argomento di studio e di ricerca ampio e complesso, dotato di una propria rilevanza e significatività.

È in questo senso che molta parte della pedagogia – come altre discipline (la sociologia in modo particolare) – ha interrogato il nesso fra *educazione* e *società*, contribuendo a sviluppare quel comparto della più ampia pedagogia generale che prende il nome di *pedagogia sociale*<sup>3</sup>. L'esperienza educativa che essa indaga esula dai confini tracciati dalla relazione educativa, tradizionalmente e comunemente intesa tra la persona che educa e quella che viene educata, per

---

<sup>1</sup> Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 2.

<sup>2</sup> Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2004, p. 27.

<sup>3</sup> Si vedano, fra altri, Franco Blezza, *La pedagogia sociale. Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*, Liguori, Napoli 2010; Franco Cambi, Rossella Certini, Romina Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010; Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano, 2010; Giuditta Alessandrini, *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma, 2004; Paolo Orefice e Vincenzo Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004; Vincenzo Sarracino e Maura Striano, *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2002.

accedere a quell'«ambito di problemi [...] solitamente definiti sociali, attinenti alle dinamiche della società attuale»<sup>4</sup>.

Il processo formativo, individuale e collettivo, si compone così di una trama densa e difficilmente semplificabile analiticamente, di appuntamenti educativi che non possono essere esclusivamente ricondotti entro la dimensione progettuale dell'educazione formale e non formale ma che nascono dall'intreccio di queste con le esperienze apicali dell'esistenza e all'interno di un certo contesto storico e sociale; intreccio che rende unica (quanto incerta) l'esperienza e la storia formativa di ciascuna/o. Questa precisazione permette di mettere in evidenza il complesso rapporto che intercorre fra le diverse anime dell'educazione (*formale, non formale, informale e diffusa*), rammentando quanto, accanto a quella formazione che, pur nell'incertezza del presente, propone ideali verso cui tendere e dichiara le proprie *axiologie*, sussista un variegato mondo di esperienze educative che – senza necessariamente dichiararsi – con essa entrano in relazione: confermandola, compensandola come pure contraddicendola o ostacolandola.

Lo sviluppo della società contemporanea e l'iper-complessità da questa raggiunta, ha d'altronde comportato una significativa moltiplicazione della presenza di dimensioni informali dell'educazione che, seppure da sempre presenti e diffuse accanto alla formazione scolastica, sembrano oggi superarla non solo quantitativamente ma anche qualitativamente<sup>5</sup>. I cambiamenti sollecitati nel quotidiano dal processo di *modernizzazione*<sup>6</sup> – che in modo particolare ha attraversato il nostro paese a partire dalla seconda metà del secolo scorso<sup>7</sup> – e le più recenti trasformazioni della tarda modernità<sup>8</sup> hanno reso necessaria una riflessione intorno alle «implicazioni educative informali»<sup>9</sup> di questi processi sui corsi di vita individuali come sulle identità collettive. La fine delle “grandi narrazioni” come pure delle grandi agenzie educative non formali – costituite un tempo dalla chiesa, dalla famiglia, dal partito, dall'attività lavorativo-produttiva<sup>10</sup> – e il progressivo esaurirsi della forza della tradizione<sup>11</sup> hanno infatti reso oltremodo ricca quanto instabile la dimensione informale delle esperienze educative e decisamente problematico e complesso il rapporto delle stesse con le espressioni formative intenzionali che risentono dell'odierna difficoltà nel rintracciare modelli di adultità, valori e promesse (formative e professionali) da proporre nell'ambito della cosiddetta «intrascuola»<sup>12</sup>. A tutto ciò si unisce l'*imprevedibilità* – concetto caro alle scienze naturali quanto alle sociali che ispirano le proprie riflessioni a un paradigma di tipo *ecologico*<sup>13</sup> – quale ulteriore fonte di opportunità e rischio, che sembra interessare, oggi più di ieri, le traiettorie esistenziali individuali e collettive.

Nella complessità del contingente, assai meno omologate e votate a destini sociali già scritti sono pertanto le storie di formazione che tuttavia, al contempo, risultano a causa di questa stessa complessità più *precarie* e *incerte*. È parte di questo complicato quadro (qui solo sommariamente accennato) la stessa evoluzione che la condizione femminile ha conosciuto nell'attraversare una modernizzazione che, all'incrocio «fra mutamento sociale e mutamento della soggettività»<sup>14</sup>, se per

<sup>4</sup> Raffaele Laporta, *Pedagogia sociale: un progetto possibile*, in Vincenzo Sarracino e Maura Striano (a cura di), op. cit., p. 36.

<sup>5</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, pp. 62-64.

<sup>6</sup> Giulio Sapelli, *Modernizzazione senza sviluppo. Il capitalismo secondo Pasolini*, Bruno Mondadori, Milano 2005.

<sup>7</sup> Paul Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989.

<sup>8</sup> Maurizio Ghisleni e Walter Privitera (a cura di), *Sociologie contemporanee. Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine*, Utet, Novara 2009.

<sup>9</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., p. 39.

<sup>10</sup> Eric J. Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991*, BUR, Milano 2006.

<sup>11</sup> Pier Paolo Pasolini, *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*, Einaudi, Torino 1976.

<sup>12</sup> Sergio Tramma, *Educazione, scuola e territorio*, in Roberto Moscati, Elisabetta Nigris e Sergio Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.

<sup>13</sup> «Superare la visione deterministica del reale [...] per adottare una visione evolutiva [...] significa assumere come presupposto quello secondo il quale la caratteristica fondamentale della realtà è l'imprevisto, cioè il fatto che la vita è un processo autopoietico in cui sempre accade qualcosa di nuovo che non può essere anticipato a partire da ciò che è accaduto prima» in Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007, p. 35.

<sup>14</sup> Renate Siebert, *“È femmina però è bella”. Tre generazioni di donne al sud*, Rosenberg & Sellier, Torino 1991, p. 27.

certi versi ha visto pluralizzarsi le opportunità biografiche<sup>15</sup> (e le relative attese e aspettative) di ciascuna donna, ha tuttavia contestualmente registrato il permanere (in differenti forme) – ai danni delle donne – di dimensioni di disegualianza, discriminazione, subordinazione e oggettivazione.

La maggiore importanza e significatività dell'educazione informale ha imposto quindi alla pedagogia un'ammissione e un compito: riconoscere la complessità che, oggi più di ieri, interessa l'educazione (come esperienza e come costruito) e la necessità di intervenire pedagogicamente – in termini teorico-prassici e di ricerca – al fine di strappare l'educazione stessa (quella informale e diffusa) alla mera casualità e all'assenza di riflessione, nel tentativo di renderla (parzialmente) intellegibile, intenzionale e auspicabilmente fonte di reali e praticabili opportunità (tras)formative. La considerazione del *fatto educativo* nella sua contingente dimensione storica e sociale ha così sollecitato l'interesse da parte della pedagogia verso quelle indagini d'ordine storico, sociologico, economico che hanno cercato di descrivere e sviscerare le peculiarità della contemporaneità<sup>16</sup> nel tentativo di “curvarle” utilmente in senso specificamente pedagogico. Questa curvatura ricomprende due differenti aree di interesse che riguardano: da un lato l'aggiornata e migliore comprensione dei (plurali e mutevoli) *portati educativi* della contemporaneità e dall'altro la possibilità di costruire, a partire da questa, nuove e migliori opportunità di intervento educativo d'ordine trasformativo.

Stare con senso nel mondo dell'educazione significa, dunque, impegnarsi ad elaborare a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione.<sup>17</sup>

Entrambi i compiti risultano per definizione privi di una saturazione, ovvero di una meta cui definitivamente rivolgersi, nella misura in cui le esperienze informali dell'educazione non possono, come evidente, essere ricomprese entro un novero stabilito di dimensioni, esperienze e opportunità. Queste infatti si declinano all'interno di una trasformazione storico-sociale in perenne movimento e traggono da questa, come dalle singole soggettività che l'abitano, una sempre nuova linfa. È davanti a questa complessità che la pedagogia è chiamata ad assumere una tensione conoscitiva e trasformativa capace di considerare e valutare le ricadute formative dei processi e delle dimensioni sociali, provando educativamente a incidervi. L'impegno della ricerca pedagogica mira infatti a rendere anzitutto i soggetti – individuali e collettivi – consapevoli del portato educativo delle esperienze quotidiane e dell'influenza che queste esercitano sulle loro soggettività (in termini di vincolo, opportunità e rischio), sulla loro esistenza e sulla qualità della loro stessa vita. Ed è in questo senso che l'interesse pedagogico verte verso la necessità di rendere possibile una maggiore e più diffusa consapevolezza intorno ai processi, alle didattiche, ai contenuti delle dimensioni latenti e laterali dell'educazione informale, in modo che ciascuna/o possa diventarne consapevole interprete, guadagnando per sé – insieme ad altre/i – nuovi e più ampi margini di contrattazione per la composizione della propria biografia.

Questa migliore comprensione dell'attuale quanto dei fatti e di quella materialità che si impone con il suo portato educativo sono finalità che possono essere concepite come contemporaneamente valide sia per chi fa ricerca che per chi è in formazione (autoeducazione).

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 18.

<sup>16</sup> Krishan Kumar, *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Einaudi, Torino 2000.

<sup>17</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 14.

### 3.2 Premesse alla scelta di un approccio narrativo per la ricerca intorno alle esperienze educative informali di genere

L'esplorazione della dimensione informale dell'educazione di genere per come letta, interpretata, rielaborata e (eventualmente) trasformata dalle soggettività che, attraversandola, insieme ad altre, ne sono al contempo attraversate ha costituito la prima formulazione dell'oggetto della ricerca. Questa ha individuato e definito un obiettivo dalla strutturazione sufficientemente ampia e priva di contorni aprioristici<sup>18</sup> al fine di poterlo avvicinare con curiosità e rispetto e di consentire quindi un approccio esplorativo utile a «dilatare [l']attenzione a tutti quei fattori che nel corso dell'indagine [sarebbero apparsi come] rilevanti per la comprensione del fenomeno»<sup>19</sup> e, come prosegue ancora Luigina Mortari, alla conoscenza di:

come si agisce in un certo contesto e quali significati le persone attribuiscono alla loro esperienza e in genere agli eventi di cui sono partecipi nell'ambiente in cui vivono [comprendendo] le situazioni nella loro unicità, tenendo conto delle relazioni col contesto [raggiungendo] una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti.<sup>20</sup>

Il disegno di ricerca che si è inizialmente ipotizzato (ma che solo nel tempo è andato effettivamente strutturandosi e ristrutturandosi) ha in questo modo tentato di sostenere e rispettare la complessità dell'oggetto indagato, consentendo una possibile esplorazione dell'educazione informale di genere vissuta da alcune giovani donne, consapevole della contemporanea presenza e dell'intreccio – in essa – di dimensioni *soggettive, strutturali e relazionali/contestuali*. Di questo intreccio non solo dà conto la letteratura presa in considerazione in materia di educazione e genere (femminista, pedagogica e sociologica) ma anche la stessa *svolta interpretativa*<sup>21</sup> che ha orientato le scienze sociali e la ricerca verso un *paradigma ecologico*<sup>22</sup>.

Una precisazione sulle tre dimensioni poco sopra accennate e sulla loro necessaria compresenza all'interno di un orizzonte di ricerca è così restituita da Laura Formenti:

I problemi sui quali facciamo ricerca sono complessi. Spesso così complessi che l'unica possibilità praticabile è scegliere un ambito d'indagine molto preciso; ma nel fare un piccolo "carotaggio biografico della realtà" dovremmo ricordarci che c'è un livello *micro*, nel quale i soggetti coinvolti costruiscono le loro narrazioni e teorie di quello che accade (e anche il ricercatore, in questo senso, è un soggetto); e c'è un livello *macro*, nel quale sono all'opera i fattori strutturanti, come le appartenenze di classe, di genere, di etnia, i processi sociali, organizzativi, culturali, che influenzano e determinano il campo delle possibilità. Processi nei quali i soggetti sono implicati anche al di là della loro consapevolezza. Poi c'è il livello *meso* [...] cioè il piano delle interazioni concrete dentro scenari e ambienti di apprendimento, come la scuola, la famiglia, il luogo di lavoro, la città... Per dare senso alla complessità della vita, i tre piani (e le loro interazioni) devono essere interrelati.<sup>23</sup>

La progressiva definizione del percorso di ricerca ha cercato quindi di ispirarsi al rispetto della complessità dell'intreccio di queste tre dimensioni, sia per le scelte e le implicazioni teoriche che per quelle metodologiche e analitiche, restando al contempo ancorata all'*orizzonte trasformativo* (oltre che descrittivo e interpretativo) che costituisce la cifra della ricerca pedagogica.

<sup>18</sup> Massimiliano Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008, pp. 44-45.

<sup>19</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit. p. 61.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>21</sup> Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale*, Guerini, Milano 2008, p. 190.

<sup>22</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 30.

<sup>23</sup> Laura Formenti, *Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane*, Prefazione a Barbara Merrill e Linden West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano 2012, p. XXI.

### 3.2.1 Il livello micro

Interpretata come «un reticolo di significati [...] e una costruzione a partire dai processi di attribuzione di senso dei soggetti»<sup>24</sup> la realtà, come in questo caso l'esperienza educativa informale di genere, per essere esplorata (ovvero interpretata) necessita di essere avvicinata proprio a partire da quelle stesse «attribuzioni di senso»<sup>25</sup> mediante cui i soggetti «organizzano e costruiscono il loro contesto»<sup>26</sup>, ovvero mentre definiscono e danno senso a se stessi come alla propria visione del mondo. Questa attribuzione di senso è garantita dalla narrazione e dal racconto mediante cui le persone danno conto dell'esperienza (educativa) che vivono, subiscono, attraversano.

Se si assumono queste premesse, come rammenta Luigina Mortari, il modo migliore per rendere conto dell'esperienza educativa nell'ambito della ricerca pedagogica, per rappresentarla e comprenderla, è *narrarla*<sup>27</sup>. È in questo senso che quindi per addivenire a una possibile conoscenza dell'educazione informale e dell'esperienza che di essa le persone hanno, occorre accedere ai loro racconti e alle loro narrazioni.

La ricerca che utilizza un dispositivo narrativo si configura [...] come “studio narrativo delle vite e delle azioni umane” con uno specifico focus sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze; essa fa uso di materiali narrativi, su cui esercita un processo ermeneutico, partendo dal presupposto che non vi è né una sola verità assoluta nella realtà umana né una sola corretta lettura e interpretazione di un testo narrativo; i suoi principali strumenti euristici e conoscitivi sono gli esseri umani, riconosciuti come osservatori, portatori di un proprio personale punto di vista che si incontra e dialoga con quello dei soggetti osservati.<sup>28</sup>

Collocando la ricerca all'interno dei presupposti (ontologici, gnoseologici ed epistemologici) del *paradigma ecologico* – sulla base della sistematizzazione e descrizione che ne offre Luigina Mortari<sup>29</sup> – si assume pertanto che l'indagine intorno alle esperienze educative informali possa e, anzi, debba avvalersi delle parole, delle narrazioni, delle descrizioni e valutazioni delle persone che hanno attraversato queste esperienze, ovvero della loro particolare conoscenza, della loro attribuzione di significato, certo parziale e fallibile ma anche significativa, esattamente come quella di chi fa ricerca<sup>30</sup>.

Si tratta di sguardi e significati personali oltremodo interessanti nella misura in cui ai soggetti è riconosciuta una presenza *unica* all'interno delle strutture esistenti (relazionali, simboliche, istituzionali eccetera) alla cui evoluzione e trasformazione si ritiene che essi prendono *attivamente* parte.

In rapporto alle strutture e alla storia di una società, [l'individuo] si pone come polo attivo, s'impone come una prassi sintetica. Ben lungi dal riflettere il sociale, l'individuo se ne appropria, lo media, lo filtra e lo ritraduce proiettandolo in un'altra dimensione, che è poi la dimensione della sua soggettività. Non ne può prescindere, ma non lo subisce passivamente, anzi, lo reinventa a ogni istante.<sup>31</sup>

---

<sup>24</sup> Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale*, op. cit., p. 190.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit. p. 178.

<sup>28</sup> Maura Striano, «La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico», *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali* m@gm@, vol. 3, n. 3, 2005, disponibile all'indirizzo [http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo\\_01.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm).

<sup>29</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit.

<sup>30</sup> Laura Formenti, *Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane*, Prefazione a Barbara Merrill e Linden West, op. cit., p. XXII e Rita Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2010, p. 59.

<sup>31</sup> Franco Ferrarotti, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari 1981, p. 42.

Il singolo “caso”, la singola narrazione può essere così concepita come una possibile opportunità (fra altre) per avvicinare l’esperienza educativa informale di genere per come questa viene attraversata, significata e – eventualmente – trasformata dalla persona che la vive.

Ma avvicinarsi ai racconti personali che di queste esperienze le singole soggettività narrano costituisce anche la possibilità, al contempo intrinsecamente educativa e politica, di *restituire loro la voce e la parola*. Questo volgere l’attenzione al singolo individuo, al suo personale sguardo sul mondo, alle vicissitudini che concretamente riguardano la sua quotidianità, permette di individuare la traccia di una continuità con la stessa epistemologia femminista «il cui imperativo [...] è [appunto quello] di “partire dall’esperienza”, non solo per capire la realtà così com’è vissuta, ma anche per creare nuovi vocabolari capaci di dar voce a chi nella ricerca tradizionale non ha voce»<sup>32</sup>. È in questo senso che il ricorso alle narrazioni delle singole giovani donne consente di avvicinare il quotidiano formativo di genere per come questo viene da loro vissuto, narrato e significato, ponendo con ciò attenzione alle peculiarità, alle differenze, alle specificità di ciascuna di loro, elaborando categorie analitiche a partire dalle loro esperienze.

Secondo David Silverman tuttavia nell’eccessivo confidare nelle risposte degli intervistati e nei dati delle interviste è contenuto il rischio di confondere le esperienze con le rappresentazioni di queste; confusione che «può permettere al fenomeno di “sfuggirci da sotto il naso”»<sup>33</sup>. Seguendo questa suggestione critica, le narrazioni delle giovani donne costituirebbero solo ed esclusivamente una *finestra* – mediata dal loro personale punto di vista – sulle esperienze formative di genere. Tuttavia (come lo stesso Silverman suggerisce altrove<sup>34</sup>) le esperienze formative riportate dalle giovani possono talvolta essere utilmente considerate anche nella loro «veridicità»<sup>35</sup>. È in questo senso che i racconti di formazione possono costituire un punto d’accesso allo scandaglio delle possibili esperienze formative di genere che costellano il divenir donna, una formazione che – come più volte ricordato – si dà al di fuori delle cornici educative intenzionali, necessitando per questo una costante opera di esplorazione. Mettersi in ascolto delle narrazioni delle singole soggettività permette dunque di avvicinarsi alla *concretezza* dell’esperienza educativa e alle molteplici forme che questa di volta in volta può assumere, alle problematicità che può comportare, alle risorse che può offrire, garantendo un accesso allo studio di quell’esperienza educativa che già Dewey considerava «unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare»<sup>36</sup>.

La sollecitazione e l’ascolto delle voci e delle riflessioni delle persone intervistate inoltre, accanto alle esigenze descrittive e interpretative della ricerca, è considerata al contempo un’opportunità *intrinsecamente (auto)formativa*<sup>37</sup> che sollecita infatti un atteggiamento pensoso nei rispetti delle personali esperienze formative considerate e narrate, e una maggiore coscienza del percorso biografico-formativo che nel loro insieme esse giungono a comporre, specie nelle svolte e nei cambiamenti che l’hanno contraddistinto<sup>38</sup>. Questa coscienza può tradursi nell’opportunità di pervenire a una maggiore consapevolezza circa le proprie esperienze, dei contesti di apprendimento e delle relazioni che lo connotano; alla scoperta di esperienze e dimensioni educative ignorate o dimenticate; allo svelare condizionamenti e influenze prima non considerate; come, infine, a individuare il portato educativo di tutto questo sulle dimensioni biografiche. La riflessione sulla propria storia di formazione può quindi essere concepita come un’opportunità per apprendere a riflettere su di sé e – a partire da questo disvelamento – a costruire e definire nuove progettualità esistenziali, dischiudendo opportunità prima impensate. Le implicazioni formative della narrazione (auto)biografica – sperimentate, fra l’altro, nella stessa pratica autocoscienziale<sup>39</sup> – trovano da

---

<sup>32</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 134.

<sup>33</sup> David Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2008, pp. 132-133.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 162.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 13.

<sup>37</sup> Susanna Mantovani (a cura di), op. cit., p. 204.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 213.

<sup>39</sup> Barbara Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L’autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005.



tempo entro la cornice pedagogica una considerazione in termini teorici, di ricerca e applicativi<sup>40</sup> anche laddove, più specificamente, si intrecciano alla dimensione di genere<sup>41</sup>.

Questa competenza all'esserci che forma il soggetto morale, completa il significato della sua unicità, della sua storia e biografia, che si intrecciano con la pluralità di altre vite, relazioni vissute nel riconoscimento della concreta alterità, unicità di altre esistenze. E poiché è, appunto, una competenza, si può apprendere, è una conoscenza personale in continuo divenire, che la scrittura autobiografica, come cura di sé, aiuta a comporre, e può essere trasmessa, nelle relazioni che si fanno educative, nel momento in cui indicano ad altre e altri questa attenzione a sé che genera conoscenza, saper essere nel mondo e saper scegliere, riconoscere, negli atti del vivere, quello che sta a cuore, ciò che li guida.<sup>42</sup>

È sulla scorta di queste premesse che il disegno della ricerca ha confermato il proprio orientarsi verso un approccio di tipo *narrativo e biografico*, ed è all'interno di questo impianto che si sono così indagate le storie di formazione di genere di *dodici giovani donne*.

### 3.2.2 Il livello macro

Come ricorda Carmen Leccardi, per quanto le peculiarità della contemporaneità (fra cui rammenta in particolare «l'attenuarsi delle appartenenze precostituite»<sup>43</sup>) portino con sé «la tentazione di enfatizzare gli aspetti di "soggettivazione" dell'agire sociale, quasi che quest'ultimo fosse improvvisamente libero da ogni limite»<sup>44</sup>, è compito della ricerca sociale non dimenticare il legame che permane fra la dimensione individuale/biografica e quella sociale/storica, che è possibile rintracciare nelle influenze che le digressioni biografiche e le scelte individuali subiscono quanto la stessa scelta e l'utilizzo di alcuni repertori culturali e simbolici mediante cui definire se stessi/e, l'altro/a e il contesto.

Per quanto riguarda la ricerca condotta, l'attenzione a quello che, utilizzando la definizione di Maurizio Ferraris, si potrebbe definire come «inemendabilità del reale»<sup>45</sup> si è espressa attraverso tre diverse azioni, qui di seguito descritte.

Anzitutto l'utilizzo di una letteratura dedicata alle questioni di genere e alle forme da queste assunte nella contemporaneità occidentale (con particolare riguardo agli indicatori di genere) ha risposto all'esigenza di considerare le narrazioni delle singole giovani donne (come le ricorrenze riscontrate) come non avulse dal contesto storico-sociale entro cui si trovano iscritte e al quale partecipano, come ci ricorda il «manifestarsi delle tradizionali variabili sociologiche [...] nei racconti dei singoli»<sup>46</sup>.

In secondo luogo, la scelta di intervistare giovani donne di una medesima fascia di età (ricompresa fra i 19 e i 23 anni) residenti nello stesso territorio (dalla nascita o dall'infanzia), ha risposto al tentativo di circoscrivere e delimitare anagraficamente e territorialmente l'interesse della ricerca ma, allo stesso tempo, di rendere possibile, in fase di analisi, sia una lettura *verticale* delle interviste che fra loro *trasversale* o comparativa. Lo scopo di questa lettura si è iscritto nella possibilità di rintracciare nelle narrazioni raccolte alcune possibili *tracce dei contenuti e delle didattiche di un'educazione (informale) di genere*, ad esempio attraverso il ricorrere o il ripetersi di vincoli e opportunità che il contesto (relazionale, sociale, culturale) sembra proporre e su cui le

<sup>40</sup> Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

<sup>41</sup> Barbara Mapelli (a cura di), *Soggetti di storie. Donne, uomini e scritture di sé*, Guerini, Milano 2008.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 128.

<sup>43</sup> Carmenn Leccardi, *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002, p. 49.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> Maurizio Ferraris, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari 2012, p. 30.

<sup>46</sup> Laura Formenti, *Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane*, Prefazione a Barbara Merrill e Linden West, op. cit., p. XXI.

storie di formazione (nella singolarità come nel loro insieme) si offrono come possibile *finestra*<sup>47</sup> ovvero opportunità di osservazione e analisi del peculiare portato educativo di quello stesso contesto.

Infine, considerando in particolare il rapporto di *reciprocità* che viene riconosciuto alla diade individuo-società<sup>48</sup>, rammentando quanto il soggetto non si limiti a subire o ad aderire passivamente alle risorse e ai vincoli sociali entro cui si trova immerso bensì, nell'utilizzarli, provveda a significarli e trasformarli, l'intervista ha previsto accanto alle prime due suggestioni (dedicate, come si espliciterà più oltre, alla narrazione della propria storia di formazione e della personale storia di formazione di genere) una terza suggestione, specificamente orientata a esplorare la relazione che le giovani intrattengono con il repertorio sociale, culturale e simbolico di genere. Constatata l'assenza di una formazione *ad hoc*, si sono infatti così volute esplorare le *teorie spontanee*<sup>49</sup> che sul genere le giovani donne hanno costruito all'interno del contesto fornito dalla ricerca.

[II] dispositivo narrativo all'interno di un quadro di ricerca "naturalistica", [...] consente di indagare non tanto e non solo forme di conoscenza preposizionali (direttamente esprimibili attraverso il linguaggio) ma, anche forme di conoscenza tacita o implicita, così come si producono ed agiscono nell'ambito di setting naturali.<sup>50</sup>

Questa scelta ha ricevuto conforto dalla stessa importanza che la pedagogia riconosce alla possibilità (in atto e in potenza) per ciascuna persona di contribuire (parzialmente) in modo consapevole alla costruzione e alla definizione del proprio percorso formativo a partire dalla coscienza e dalla riflessione critica sui propri apprendimenti e, fra questi, delle influenze e dei condizionamenti che – informalmente – partecipano alla propria formazione. In questo senso la possibilità di sondare e verificare le personali teorie spontanee sul genere ha voluto rispondere a differenti esigenze:

- esplorare la presenza di *strumenti* e *competenze* che la persona mostra di possedere per svelare, riconoscere, comprendere e intervenire nella significazione e nella gestione delle dimensioni formative di genere e la *consapevolezza* delle influenze che queste esercitano nei riguardi delle biografie individuali: fra modelli, doveri, aspettative, responsabilità a cui uomini e donne sono – diversamente – chiamati a render conto;
- reperire *elementi* utilizzabili anche successivamente alla ricerca all'interno di progettualità intenzionalmente rivolte all'educazione al genere, da indirizzare sia al gruppo di giovani donne già coinvolte nella ricerca come ad altre;
- offrire, contestualmente alla ricerca, la possibilità di *riflettere* specificamente sulle categorie di genere utilizzate in modo irriflesso nell'ambito delle narrazioni afferenti le prime due suggestioni biografiche, interrogando così l'ovvietà dei diversi significati che il *senso comune*<sup>51</sup> associa all'essere uomo e all'essere donna.

---

<sup>47</sup> Manuela Olagnero e Chiara Saraceno, *Che vita è?*, La Nuova Italia, Roma 1993.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> «Il presupposto è che interpretando gli eventi della propria vita ciascuno costruisca una sua antropologia e una sua psicologia che possono essere utilizzate a posteriori nella spiegazione e giustificazione dei comportamenti umani propri e altrui [...]. Si tratta di costruire una teoria locale che abbia senso nel contesto in cui il soggetto si trova a vivere e che viene continuamente rivisitata e adattata. Le teorie spontanee non sono affatto slegate dal percorso della nostra autodefinizione e autocostruzione [...]» in Donata Fabbri e Laura Formenti, *Carte di identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, FrancoAngeli, Milano 1991.

<sup>50</sup> Maura Striano, «La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico», op. cit.

<sup>51</sup> Paolo Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2008.

### 3.2.3 Il livello meso

Sia nel corso della raccolta delle storie di formazione di genere che durante l'analisi si è cercato di porre costantemente attenzione alla dimensione delle *interazioni concrete* entro cui le esperienze formative hanno preso forma all'interno delle cornici familiari, scolastiche, di quelle non formali (dall'associazionismo ai contesti religiosi), delle relazioni fra pari, come di quelle sentimentali eccetera.

L'importanza di queste dimensioni relazionali, oltre a essere ribadita da una delle premesse del paradigma ecologico – in particolare da quella che Luigina Mortari riporta come *ontologia della relazionalità*<sup>52</sup> – viene sottolineata ripetutamente anche nell'ambito di molte delle ricerche femministe e sul genere considerate (Cfr. Cap. 1) laddove le relazioni vengono assunte quali cornici entro cui il genere viene fatto, significato, riprodotto e trasformato e dove, pertanto, i modelli di genere – consapevolmente o inconsapevolmente – vengono appresi, rigettati, riformulati. È all'interno di queste cornici relazionali che la formazione di genere prende forma.

Il rivelarsi della soggettività di ciascuno nel contesto relazionale ha i tratti dell'estrema fragilità e dell'indeterminatezza, poiché quell'agire e quel dire con cui ciascuno dà forma alla sua presenza nel mondo, pur appartenendo al soggetto nel momento in cui dà ad essi inizio, subito vengono a situarsi in un intreccio dinamico di relazioni che condiziona l'agire del singolo secondo un'evoluzione non sempre prevedibile. Ciascuno è autore solo dell'inizio della propria storia, poi diventa coautore più o meno primario. [...] Si rende [...] necessario non solo un approccio sistemico, ma anche una continua bilocazione dialettica di tale sguardo, nel senso che la comprensione dell'esperienza del singolo richiede attenzione al processo di attribuzione di significato che il singolo elabora, ma nello stesso tempo attenzione alla tipicità del contesto in cui l'esperienza ha luogo e, quindi, al sistema di costruzione di significati distribuito nell'ambiente.<sup>53</sup>

Per quanto mediate dalle singole narrazioni e dai personali punti di vista, la raccolta delle rammemorazioni delle singole esperienze formative permette in questo senso di esplorare contesti, soggetti e relazioni entro cui queste sono state vissute, offrendo la possibilità di avvicinare una più ampia comprensione dell'educazione informale di genere e delle sue didattiche per come questa si compone all'interno dei contesti di vita e di formazione delle persone, fornendo utili dati esplorativi su cui – successivamente ed eventualmente – poter dedicare più specifiche e approfondite ricerche.

La concezione del genere come un *fare sociale* (dunque, un fare che si svolge insieme ad altri e in un determinato contesto e momento), assunta nell'ipotesi di Barbara Risman<sup>54</sup>, invita inoltre a porre attenzione a tutte le manifestazioni che lo riguardano e che possono includere sia fenomeni di riproduzione dell'ineguaglianza di genere quanto manifestazioni della cosiddetta *agency*<sup>55</sup> delle donne. Da un punto di vista squisitamente pedagogico, l'attenzione alle dimensioni relazionali e contestuali che emergono dai racconti di formazione di genere permette di individuare e circoscrivere la possibile presenza sia di *bisogni educativi* (cui rispondere con interventi di prevenzione o di riabilitazione che anzitutto lavorino sulla consapevolezza dei soggetti e sulla traduzione del bisogno in domanda educativa) che di contesti o situazioni che viceversa ospitano

---

<sup>52</sup> «L'ontologia oggettuale e discreta, che reificava la realtà in oggetti distinti gli uni dagli altri, viene soppiantata da un'ontologia della relazionalità, che concepisce la realtà come rete di relazioni attraversate da flussi di energia. Non ci sono più oggetti da studiare, ma eventi relazionali, strutture in movimento (*flow patterns*) e strutture di campo (*field patterns*). Significative sono le conseguenti implicazioni epistemologiche: studiare la realtà significa studiare le reti di relazioni che si vanno strutturando e seguirle nelle loro trasformazioni.» in Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 26.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>54</sup> Barbara J. Risman, «Gender as a social structure. Theory wrestling with activism», *Gender and Society*, Vol. 18, n. 4, August 2004, 429-450.

<sup>55</sup> La sociologa utilizza il termine *agency* come concetto antitetico a quello di oppressione. «La costruzione di un sé agente [ha] a che fare con quelle situazioni in cui ci sono individui che assumono il controllo, e trovano le risorse, per mettere in discussione radicalmente il modo in cui sono stati etichettati o limitati» in Barbara Merrill e Linden West, op. cit., p. 88.

positive esperienze formative di genere – anche laddove ciò avvenga informalmente e senza nessuna specifica intenzionalità – che possono essere oggetto di un intervento educativo d'ordine promozionale volto al loro sostegno come alla loro valorizzazione e diffusione<sup>56</sup>.

Alla *finalità trasformativa* – peculiarità che contraddistingue la ricerca in ambito pedagogico – si è quindi cercato costantemente di mantenere alta l'attenzione.

Se si riportano le scelte dei metodi di ricerca pedagogica a un'attività scientifica concepita come soluzione di problemi inerenti le pratiche educative, tutto diventa più semplice e chiaro. Certi metodi sono ormai utilizzati abitualmente nella ricerca pedagogica per la loro comprovata efficacia nel contribuire alla soluzione dei problemi educativi. In altre parole, dovremmo derivare la pertinenza pedagogica di un metodo di indagine dalla sua funzionalità [...]; un metodo di ricerca, cioè, è “pedagogico” non perché intrinsecamente tale, ma se e in quanto funziona per la pedagogia, in relazione a certi suoi problemi.<sup>57</sup>

### 3.3 Domande, obiettivi e strumenti della ricerca

Coerentemente agli assunti e alle premesse più sopra esposte, il disegno di ricerca si è andato nel tempo articolando attraverso la definizione di alcune *domande di ricerca*. Queste hanno preso forma a seguito di una preliminare analisi della letteratura (in particolare quella dedicata alla tematica di genere all'interno dell'ambito pedagogico) come pure di una riflessione intorno alla complessità dell'esperienza che, come educatrice professionale, chi scrive aveva maturato sul campo all'interno di differenti contesti educativi<sup>58</sup>. Oltre ad aver ispirato infatti l'individuazione del *tema* della ricerca – *il rapporto fra l'educazione e il genere, con particolare riguardo ai racconti di formazione di giovani donne* – l'esperienza professionale ha in parte contribuito alla prima declinazione degli interessi di ricerca che sono confluiti così nelle domande di seguito riportate:

- Come le giovani donne narrano e significano le personali esperienze educative di genere che dichiarano di aver vissute? E, in particolare, di quali contenuti (soggetti, contesti, relazioni, esperienze) si compongono i loro *racconti di formazione di genere*?
- Come le giovani entrano in relazione con le esperienze educative informali di genere di cui narrano? Quali sono i *portati educativi* e gli *apprendimenti* segnalati?
- Quali opportunità esplorative offrono i racconti di formazione di genere raccolti in rapporto alle *dimensioni educative informali (di genere)*, fra contenuti e didattiche (informali), per come queste vengono interpretate e significate dalle giovani mentre ne raccontano alcune esperienze ritenute significative?

Queste prime domande hanno permesso di circoscrivere l'attenzione rispetto a un tema quale quello dell'educazione informale, per definizione privo di precisi contorni e che, potenzialmente, può essere pensato come «coincidente con l'esistenza stessa»<sup>59</sup> laddove questa offra opportunità di *apprendimento trasformativo*<sup>60</sup> (sia in senso positivo che negativo). L'individuazione di un preliminare novero di domande di ricerca ha pertanto corrisposto all'esigenza di tentare di delimitare il campo di interesse individuando il contorno del tema oggetto di indagine, evitando tuttavia una strutturazione eccessivamente rigida che avrebbe impedito quella necessaria apertura e ascolto a quanto nel frattempo sarebbe emerso dall'indagine.

<sup>56</sup> «How do we know agency when we see it, and how can we support feminist versions of it?» in Barbara J. Risman, op. cit., p. 445.

<sup>57</sup> Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 10.

<sup>58</sup> Per una presentazione delle motivazioni personali e professionali alla ricerca si rimanda all'introduzione del presente lavoro.

<sup>59</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, op. cit., p. 28.

<sup>60</sup> Duccio Demetrio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Essere troppo prescrittivi e rigidi può rendere i ricercatori poco sensibili a quello che le persone raccontano. C'è comunque bisogno di una qualche struttura, insieme alla flessibilità che permette di cogliere le domande emergenti dalla ricerca stessa.<sup>61</sup>

Gli obiettivi verso cui la ricerca nelle sue domande si è inizialmente orientata hanno riguardato anzitutto l'opportunità di esplorare e descrivere *che cosa* le giovani donne raccontano quando narrano le proprie esperienze di formazione, nel tentativo di osservare «come ciò che viene detto [...] sia in relazione con le esperienze e le storie di vita che stiamo studiando»<sup>62</sup> e quindi con le esperienze educative (informali) di genere da un lato e le storie di formazione di genere dall'altro.

La scelta dello strumento di indagine si è pertanto orientata in senso *qualitativo* e, in particolare, verso la raccolta di interviste *non strutturate* di tipo *narrativo*<sup>63</sup>:

interviste utilizzate soprattutto in studi volti a mettere a fuoco le dimensioni della transizione e i passaggi di status all'interno dei percorsi di vita individuali (per es. nelle ricerche sulla transizione all'età adulta).<sup>64</sup>

In questo senso la prima forma che ha assunto l'intervista è la seguente:

#### **Ipotesi di traccia dell'intervista narrativa**

1. Raccontami ciò che ti ha reso la *persona* che sei oggi.
2. Raccontami ciò che ti ha resa la *ragazza* (o giovane donna, o donna) che sei oggi.

La scelta di optare per una doppia suggestione narrativa si è inscritta nel desiderio di esplorare innanzitutto *se* la dimensione sessuale e di genere sarebbe apparsa come *esperienza* o *dimensione saliente* all'interno dei racconti di formazione, a prescindere dunque da un'esplicita richiesta e, in questo senso, per conoscere *se* le giovani donne intervistate avrebbero fatto riferimento alla propria identità di genere per narrare la propria biografia formativa e, nel caso, *come* l'avrebbero utilizzata. L'obiettivo ha riguardato anche la necessità di osservare *se* e, nel caso, *come* i racconti di formazione (fra scelta di contenuti, ordine nella presentazione e qualità e struttura della narrazione) avrebbero subito una differente formulazione a seguito dell'introduzione nella seconda domanda di una *cornice di genere*.

Successivamente alle prime due interviste di prova, constatata la densità dei contenuti raccolti, è apparso come le narrazioni potessero essere assunte quali *storie culturali*<sup>65</sup>. La narrazione infatti se contiene il senso che l'intervistata associa a ciascuna esperienza narrata, al contempo, mostra sia il suo (personale e specifico) rimando sui «modi contemporanei di capire, vivere e parlare di temi specifici»<sup>66</sup> – che, in questo caso, riguardano la dimensione di genere in tutte le declinazioni da questa assunte entro il contesto sociale e culturale di riferimento (fra norme di genere, ruoli, aspettative, immaginari, dimensioni simboliche eccetera) – che, allo stesso tempo, il suo personale *posizionamento* nei riguardi degli stessi.

<sup>61</sup> Barbara Merrill e Linden West, op. cit., p. 151.

<sup>62</sup> James A. Holstein e Jaber F. Gubrium, *The Active interview*, Sage, Thousand Oaks, 1995 cit. in David Silverman, op. cit., p. 147.

<sup>63</sup> Susanna Mantovani (a cura di), op. cit.; Rita Bichi, op. cit.; Barbara Merrill e Linden West, op. cit.

<sup>64</sup> Emanuela Sala, *L'intervista*, in Antonio de Lillo (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*, UTET, Torino 2010, p. 83.

<sup>65</sup> David Silverman, op. cit., p. 150.

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 154.

come tutti noi, queste giovani donne non sono dei manichini culturali, ma sono capaci di servirsi delle storie culturali come delle risorse per costruire le narrazioni che vogliono raccontare.<sup>67</sup>

In questo modo, considerando quanto le persone, per dare senso a se stesse, agli altri e al mondo, attingano dalle «risorse culturali disponibili»<sup>68</sup>, le interviste hanno rappresentato uno strumento utile per esplorare i portati di alcune possibili esperienze educative informali di genere narrate.

Parlare di sé a un altro – è questo il compito dell'intervistato – è uscire da se stessi, progettare ed esprimere coerenza, razionalizzare e prendere le distanze in un lavoro che tiene conto del passato, che fa i conti con la memoria, che mescola il vero, il vissuto, l'appreso, l'immaginario. Le tradizioni e le rappresentazioni sociali esistenti, inoltre agiscono come selettori rispetto all'esperienza e ne fanno emergere, nella memoria, alcuni aspetti a preferenza di altri.<sup>69</sup>

Prosegue ancora Rita Bichi:

le persone che parlano al ricercatore sono qui considerate soggetti che esprimono, in un dialogo improntato alla fiducia, la loro esperienza e le loro convinzioni, il loro punto di vista e le loro definizioni delle situazioni vissute. Le parole del soggetto esprimono il punto di vista sul mondo del soggetto stesso, il “suo” mondo, che egli definisce valutandolo. Lo scopo di queste interviste, allora, è la “scoperta” di questi “mondi” al fine di ricostruire gli universi di credenze che si esprimono proprio nelle interviste mentre si costruiscono e si esplicitano nell'interazione con il ricercatore, nella convinzione che “gli attori possono conoscere se stessi e la situazione nella quale vivono soltanto a partire dalla descrizione che se ne fanno [anche se] destinata – al pari di ogni altra nostra conoscenza – a essere fallibile”. E che le loro valutazioni riflessive, recuperabili attraverso la loro descrizione, entrano nei processi di costruzione della realtà sociale.<sup>70</sup>

Sia le risposte alla prima che alla seconda domanda hanno in questo senso permesso di fornire utili dati in proposito.

Tuttavia, come si è anticipato, si è desiderato proporre all'interno dell'intervista un'ulteriore domanda al fine di sondare – questa volta esplicitamente e direttamente – le personali *teorie spontanee* sul genere delle giovani. Stando alla sistematizzazione proposta da Emanuela Sala, questa ulteriore domanda potrebbe essere iscritta in una tipologia di intervista *non strutturata* di tipo *ermeneutico* in cui l'attenzione viene infatti rivolta al

mondo della vita quotidiana e sul contesto sociale, culturale [...] in cui gli attori sociali agiscono e interagiscono. Lo scopo dell'intervista ermeneutica consiste proprio nella comprensione del significato che l'intervistato attribuisce al senso comune, l'insieme di valori, norme, significati, manifestazioni, credenze, abitudini, espressioni del linguaggio verbale e non verbale appresi e interiorizzati dagli individui durante i processi di socializzazione primaria e secondaria e perciò dati per scontati e raramente oggetto di riflessione critica e tematizzazione.<sup>71</sup>

L'intervista ha pertanto assunto questa definitiva formulazione:

---

<sup>67</sup> Ivi, p. 152. «Il linguaggio è considerato [...] non veicolo di “rappresentazioni” o semplice supporto dell'azione ma, secondo la definizione di Cassirer, “processo ideale nel quale per noi il reale si costituisce come uno e molti, come una varietà di forme che tuttavia in definitiva sono tenute insieme da un'unità di significato. È ovviamente un sistema di segni, una “connessione di simboli”, ma è anche un “medio onnicomprensivo” e soprattutto un’“attività formatrice”, una matrice di costruzione di “diverse forme di concezione del mondo e dell'io”. È nel linguaggio e attraverso il linguaggio che il sociale “prende forma” ed è attraverso la parola che i soggetti umani (i Me che sono anche degli Io) si socializzano appropriandosi di queste forme.» in Didier Demazière e Claude Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 36-37.

<sup>68</sup> David Silverman, op. cit., p. 162.

<sup>69</sup> Rita Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2010, pp. 48-49.

<sup>70</sup> Rita Bichi, op. cit., p. 59. Nello stralcio Bichi si rifà alla riflessione di Margaret S. Archer 2006, *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Gardolo 2006, p. 72.

<sup>71</sup> Emanuela Sala, *L'intervista*, in Antonio de Lillo (a cura di), op. cit., p. 84.

### Traccia definitiva dell'intervista narrativa

1. Raccontami ciò che ti ha reso la *persona* che sei oggi.
2. Raccontami ciò che ti ha resa la *ragazza* (o giovane donna, o donna) che sei oggi.
3. Immagina di dover spiegare a un extraterrestre da poco giunto sulla terra che cosa significa *essere* un uomo e *essere* una donna, e se *uomini e donne si nasca o si diventi*.

Inspirata al romanzo (per ragazze e ragazzi) *Extraterrestre alla pari*<sup>72</sup> della scrittrice Bianca Pitzorno, che utilizza l'escamotage della fantascienza per suggerire un'opportunità di riflessione e problematizzazione dell'ordine di genere (che presenta come socialmente costruito), la terza domanda ha invitato le giovani a riflettere intorno a possibili *definizioni* della *natura* e delle *origini* di maschile e femminile. Sollecitate a immaginare di entrare in relazione con un soggetto con cui non si ha nulla in comune, tantomeno le medesime premesse culturali (un extraterrestre, appunto), le giovani sono state invitate a cimentarsi nella descrizione e nell'analisi di ciò che, in linea di massima, abitualmente considerano ovvio e scontato<sup>73</sup>. Non solo. L'ulteriore suggestione che ha ispirato la terza domanda è debitrice dell'opera di Simone de Beauvoir, *Il secondo sesso*<sup>74</sup>, riproponendo in forma interrogativa il noto assunto con cui l'autrice considera la soggettività femminile, ovvero, il frutto di un processo e non di un destino già (naturalmente) stabilito.

L'esplorazione delle teorie spontanee delle giovani non ha avuto solo uno scopo di tipo conoscitivo e descrittivo. L'obiettivo della terza domanda ha infatti riguardato anche la possibilità di osservare le relazioni che nelle interviste hanno legato i costrutti di queste teorie spontanee alle storie di formazione di genere precedentemente narrate, come ai contesti (culturali, sociali e relazionali) in queste evocati, nel tentativo di comprendere se e come la dimensione esperienziale evocata venisse utilizzata e affrontata per rispondere al quesito. L'interesse si è rivolto dunque all'esplorazione della relazione che le giovani intrattengono con l'ordine di genere e la consapevolezza dell'influenza e del condizionamento che questo esercita sia nei rispetti della declinazione culturale dei costrutti di genere (a cui ciascuna persona attinge) quanto della definizione di vincoli e opportunità entro cui, materialmente, le singole soggettività (maschili e femminili) vivono e si formano. L'attenzione è stata quindi rivolta sia a sondare il livello di consapevolezza (o di inconsapevolezza) delle giovani, che delle loro competenze e disponibilità a problematizzare (anche nel corso della risposta e dell'evoluzione quindi dei contenuti di questa) i costrutti espressi e indagati.

Per la ricerca il passaggio al terzo quesito ha cercato quindi di offrire opportunità esplorative rispetto a ulteriori domande di ricerca qui di seguito riportate.

- Come vengono *considerate* e *definite* la maschilità e la femminilità? Quali *significati* assume la differenza sessuale? E, quindi, come effettivamente ciascuna singola giovane entra (attivamente, ma non necessariamente per questo in modo consapevole) in relazione all'ordine di genere e alle sue differenti manifestazioni materiali e simboliche?
- Quali particolari *caratteri* ciascuna giovane associa al maschile e al femminile?
- Che genere di relazione sussiste fra i contenuti esplicitati nella risposta alla terza domanda e quelli relativi alle prime due suggestioni narrative?

Ogni intervista ha infine previsto un momento di restituzione e chiusura mediante la richiesta di un commento sull'esperienza narrativa appena vissuta.

<sup>72</sup> Bianca Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Emme Edizioni, Torino 1990.

<sup>73</sup> Questa considerazione è stata suffragata dalle stesse restituzioni delle giovani che hanno confermato, nella maggioranza dei casi, quanto mai prima dell'intervista si fossero soffermate a riflettere intorno alla questione proposta.

<sup>74</sup> Simone de Beauvoir, *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1991 (prima edizione, 1949), p. 271.

### 3.4 Le giovani donne intervistate

A seguito delle prime due interviste di prova, la ricerca ha preso avvio con l'utilizzo della nuova e definitiva traccia formulata e la scelta delle persone da coinvolgere. È in questo frangente che si sono definiti gli orientamenti in base ai quali sono state individuate le giovani donne da intervistare.

Una prima scelta ha riguardato la definizione del *territorio* entro cui condurre la ricerca. L'interesse verso la città di Sesto San Giovanni (orientamento in realtà presente sin dal principio della formulazione dell'oggetto della ricerca) si è trovato confermato in questa fase in ordine a ragioni che hanno riguardato differenti criteri. Questa città è stata anzitutto individuata come *esemplificativa* di alcuni dei processi economico-sociali che hanno interessato insieme a essa molti altri centri urbani italiani quali: il processo di *deindustrializzazione* e una nuova configurazione produttivo-economica di tipo *post-industriale*, cui ha fatto seguito la dismissione di grandi porzioni del suo territorio; e due momenti di ricomposizione della popolazione dovuti alla grande migrazione interna della metà dello scorso secolo e, in anni più recenti, ai nuovi flussi migratori d'ordine internazionale. La scelta è stata tuttavia orientata anche dal fatto che in questo territorio chi scrive risiede da circa vent'anni, concludendovi gli studi secondari, e lavorandoci (da dodici anni) come educatrice professionale presso una cooperativa del privato sociale<sup>75</sup> che ha sede proprio in questa città. Il criterio sotteso in questo caso ha riguardato da un lato un più facile reperimento delle persone da coinvolgere e intervistare e dall'altro la possibilità di capitalizzare – in un momento successivo – gli esiti della ricerca non solo all'interno di una *disseminazione* dei dati raccolti ma di una *progettualità educativa* che possa, a partire da questi, promuovere azioni e interventi coinvolgenti sia le giovani donne già conosciute (con le quali si è mantenuto per questo un contatto anche successivamente alle interviste) come possibili nuove altre interessate, come pure alcune realtà associative, educative e culturali del territorio. In questo senso, alcuni contatti sono già stati predisposti in corso d'opera, sia in occasione dell'individuazione dei soggetti disponibili all'intervista<sup>76</sup> che della presentazione del progetto di ricerca alle autorità cittadine<sup>77</sup>. In particolare sono state incontrate due referenti dell'associazione *Da donna a donna*<sup>78</sup> che sul territorio si occupa della tutela e della promozione del benessere delle donne, che hanno manifestato un esplicito interesse a conoscere i risultati della ricerca e a promuoverne la divulgazione, mettendo in questo senso a disposizione la propria sede.

Una seconda scelta ha riguardato la *dimensione anagrafica* dei soggetti coinvolti. Considerate le domande alla base della ricerca, si è deciso di contattare giovani donne di età compresa fra i 19 e i 23 anni, al fine di poter avviare una conversazione (intervista) con persone in grado – sia da un punto di vista cognitivo che esperienziale – di poter riflettere sulla propria *storia di formazione* (sulle singole esperienze che la compongono quanto sull'intero percorso sino a oggi compiuto, sugli snodi significativi sia positivi che negativi di questa, quanto sulle sue continuità, sulle scelte personali, sui vincoli sociali, sui desideri) che sulle *dimensioni di genere* (in termini metacognitivi).

Un'ulteriore scelta ha riguardato invece il *campionamento*. Il desiderio di poter avvicinare singole storie di formazione e di cogliere, mediante queste, sia le peculiarità del particolare e unico profilo biografico che le sue possibili comunanze con dimensioni sociali ed educative più ampie, ha

---

<sup>75</sup> Cooperativa Lotta contro l'emarginazione ([www.cooplotta.org](http://www.cooplotta.org)).

<sup>76</sup> Sono stati presi contatti con l'associazione sportiva GEAS (<http://www.poligeas.it/>) e l'associazione Guide e Scout cattolici italiani (<http://www.sestoscout.it/>).

<sup>77</sup> Una prima presentazione ha avuto luogo il 7 marzo 2014 presso la sede del Circolo di Rifondazione Comunista di Sesto San Giovanni che, nell'ambito della serata organizzata dal gruppo *Altri generi* dal titolo «*Donne e... riflessioni in pillole*» dedicata alla commemorazione dell'otto marzo e aperta alla cittadinanza, ha voluto dedicare uno spazio alla descrizione del progetto di ricerca e una prima condivisione dei risultati. Alla serata erano presenti l'assessora Elena Lidia Iannizzi (deleghe a ambiente e qualità urbana, politiche giovanili, cooperazione internazionale, pace e diritti umani) e l'assessora Rita Innocenti (deleghe a cultura, pari opportunità, politiche temporali, personale, rapporti con gli organismi di partecipazione).

<sup>78</sup> <http://www.asdadonna.org/>



orientato la scelta verso un novero circoscritto di soggetti; scelta che ha trovato conforto nelle indicazioni fornite da Barbara Merrill e Linden West:

Siamo alla ricerca [...] di prospettive capaci di integrare le forme sociali e i mondi interiori, e le dinamiche tra di essi, allo scopo di rendere giustizia di ciò che è unico ma allo stesso tempo rappresentativo. [...] Le storie di vita individuali possono offrire un materiale molto ricco, così ciò che è unico e centrato sul singolo può essere utilizzato come base per generare forme di comprensione interdisciplinari molto originali, attingendo all'immaginazione storica, sociale e psicologica.<sup>79</sup>

Il numero inizialmente previsto – e rivalutato anche alla luce delle tempistiche della ricerca e della lavorazione dei dati – ha previsto il contatto di quattordici soggetti; novero dal quale sono state successivamente escluse due interviste già somministrate perché ritenute non idonee<sup>80</sup>.

All'intero di questo novero i criteri per l'individuazione delle singole giovani donne hanno in generale cercato di attenersi ad alcuni parametri, qui di seguito elencati:

- *il quartiere di residenza*: la città di Sesto San Giovanni è composta da cinque circoscrizioni<sup>81</sup> che presentano una storia e una composizione fra loro differenti. Per questo motivo si è cercato quanto più possibile di ripartire i contatti fra i diversi quartieri. In generale si è stabilito che le giovani individuate avrebbero dovuto risiedere sin da piccole nella città di Sesto San Giovanni (almeno fin dal primo accesso scolastico);
- *la scolarizzazione e l'impiego*: anche in ordine a queste dimensioni si è cercato di individuare giovani donne impegnate negli studi (4 liceali; e 8 universitarie); giovani in attesa di occupazione (1); e giovani lavoratrici (1), accogliendo l'eventuale sovrapposizione fra impegni lavorativi e universitari (come in effetti si è verificato in 3 casi). La composizione del campione, da questo punto di vista, non è in ogni caso da intendersi come *speculare* alle reali distribuzioni della popolazione registrate in ordine a scolarizzazione e impiego<sup>82</sup>.
- *gli impegni extrascolastici o extralavorativi*: relativamente alla ricerca degli ultimi contatti necessari, la scelta si è indirizzata verso giovani donne significativamente impegnate in attività culturali, associative o di volontariato in modo da poter compensare l'assenza di queste esperienze nelle prime interviste registrate.

I contatti hanno seguito diversi processi di *campionamento*:

- Un primo gruppo di giovani (6 persone) è stato raggiunto per il tramite di un procedimento *opportunistico*<sup>83</sup>, ovvero grazie a indicazioni offerte da colleghi/colleghe e conoscenti;
- Un secondo gruppo, più ristretto (4 persone), è stato contattato successivamente al primo e proprio grazie alle indicazioni ottenute nel corso delle prime interviste raccolte, ovvero mediante un campionamento a «palla di neve»<sup>84</sup>. Questa modalità si è resa necessaria per raggiungere soggetti altrimenti difficilmente contattabili, tenendo conto che il campione

<sup>79</sup> Barbara Merrill e Linden West, op. cit. p. 155.

<sup>80</sup> Nel primo caso, l'incontro con la persona ha permesso di verificare quanto la sua età non corrispondesse ai parametri individuati (17 anni), nonostante questi fossero stati esplicitati al soggetto che ha intermediato il contatto. Nel secondo caso l'intervista ha fatto emergere quanto la giovane intervistata fosse residente sul territorio di Sesto San Giovanni solo da pochi anni.

<sup>81</sup> Circoscrizioni: 1 Rondò Torretta; 2 Rondinella, Baraggia, Restellone; 3 Isola del Bosco, Delle corti; 4 Pelucca, Villaggio Falck; 5 Dei parchi, Cascina gatti, Parpaglia.

<sup>82</sup> Non si è infatti preteso di produrre un campione che rispetto a formazione e impiego fosse raffrontabile agli indici recentemente rilevati a livello nazionale e indicati dal Rapporto BES 2014 (Benessere equo e sostenibile in Italia) elaborato da CNEL e ISTAT e reperibile all'indirizzo: [http://www.istat.it/it/files/2014/06/02\\_Istruzione-formazione-Bes2014-2.pdf](http://www.istat.it/it/files/2014/06/02_Istruzione-formazione-Bes2014-2.pdf).

<sup>83</sup> Barbara Merrill e Linden West, op. cit., p. 159.

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 161.

previsto dalla ricerca non era reperibile all'interno di cornici istituzionali (quali, ad esempio, quella scolastica) che, viceversa, avrebbero agevolato il contatto.

- Due ultimi contatti sono stati invece raggiunti grazie alla mediazione di associazioni ed enti del territorio. Nel tentativo di assolvere al criterio della massima eterogeneità possibile, la ricerca dei contatti si è infatti infine orientata verso giovani donne nella cui storia di formazione fosse presente un impegno significativo in attività sportive, di volontariato o culturali che, in questi due casi, hanno coinvolto l'associazione sportiva Geas e l'associazione degli Scout cattolici italiani<sup>85</sup>.

Con nessuna delle persone intervistate erano mai stati presi contatti precedentemente all'occasione dell'intervista.

Come la ricerca ha nel tempo confermato, il procedere all'individuazione e al contatto di nuove persone disponibili ha reso necessario il tramite di solide conoscenze in comune o, in caso contrario, di una previa verifica da parte dell'associazione di appartenenza della serietà del progetto di ricerca. Queste premesse hanno infatti permesso di ovviare a tre questioni potenzialmente vincolanti in senso negativo:

- l'essere l'intervistatrice persona del tutto sconosciuta;
- la richiesta di effettuare l'intervista presso l'abitazione delle giovani senza la presenza (nella stessa stanza) di altri soggetti;
- la considerevole durata dell'intervista.

L'elenco completo delle giovani intervistate è presentato nella tabella che chiude il presente capitolo.

### 3.5 La raccolta delle interviste narrative

Il primo contatto è avvenuto con ciascuna delle giovani per via *telefonica*. Al telefono è stato ogni volta accennato lo scopo della ricerca come pure le modalità in cui l'intervista si sarebbe svolta anticipando il *patto d'intervista*<sup>86</sup> riguardante condizioni e accordi ad essa afferenti («i ruoli sociali [...], l'estensione e i limiti dell'intervista, l'uso successivo del materiale prodotto, le prassi secondo le quali si svolgerà»<sup>87</sup>). Questa è stata sempre anticipata e presentata come una «chiacchierata» intorno alla personale storia di formazione a cui l'interessata avrebbe potuto rispondere con contenuti liberamente scelti e individuati come più opportuni. Sempre nell'ambito del primo contatto è stato così concordato il *luogo* in cui effettuare l'intervista. In questo senso alle prime tre giovani intervistate è stata proposta la possibilità di usufruire di un ufficio all'interno dell'ateneo (proposta che è stata immediatamente accolta). Nei contatti successivi, tuttavia, si è preferito sondare la disponibilità di effettuare l'intervista presso l'abitazione delle giovani (con il solo vincolo di avere una stanza di cui poter usufruire senza essere interrotte) o, in alternativa, presso l'abitazione dell'intervistatrice o, ancora, in spazi alternativi suggeriti dalla persona stessa. L'ufficio di un docente universitario ha infatti restituito l'impressione di sollecitare un certo disagio nelle giovani (che in due casi non erano mai state all'interno di un ateneo), e di non contribuire in questo senso alla generazione di un clima di informalità utile a mettere a proprio agio chi si sarebbe apprestata alla narrazione della propria storia di formazione. Nelle interviste successive quattro giovani hanno accolto la proposta di poter effettuare l'intervista presso la loro abitazione mentre

<sup>85</sup> Il contatto con i diversi oratori della città (ugualmente coinvolti nella costruzione del campione) non ha condotto a nessuna intervista. La disponibilità all'intervista di una giovane donna per lungo tempo educatrice oratoriale è stata ottenuta tramite conoscenze personali.

<sup>86</sup> Rita Bichi, op. cit., 162.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

due hanno preferito recarsi presso il domicilio dell'intervistatrice, non reputando sufficientemente "tranquillo" il proprio ambiente familiare a causa della presenza di nipoti, fratelli e sorelle o genitori in pensione. Altre due interviste sono state invece registrate in un bar; questo è infatti il luogo di lavoro della prima delle due giovani e punto di ritrovo anche per la seconda (sua amica). Un'ultima intervista è stata registrata presso la sede degli Scout. Per quanto questi ultimi tre contesti non abbiano sempre garantito un ottimale livello di privacy e tranquillità, hanno tuttavia permesso interessanti occasioni di osservazione dei contesti abituali di vita delle giovani.

Ulteriore informazione anticipata telefonicamente ha riguardato la necessità della *registrazione audio* delle interviste come pure della concessione dell'*autorizzazione* all'utilizzo del materiale raccolto nel rispetto della tutela della privacy delle persone coinvolte.

Con ogni giovane donna contattata si è infine esplicitata con chiarezza la *durata significativa* dell'intervista. Questa infatti ha negli effetti previsto un tempo compreso fra l'ora e mezza e le due ore e mezza (e tra la mezz'ora e le tre ore per il successivo appuntamento, laddove si è reputata necessaria un'integrazione alla prima intervista)<sup>88</sup>.

Ogni incontro ha preso avvio con una nuova breve presentazione del progetto di ricerca e delle sue finalità e la disponibilità a rispondere a qualsiasi dubbio, curiosità o delucidazione ritenute necessarie dalla giovane coinvolta. Prima di accendere il registratore (che non ha in nessun caso sollecitato timori o espliciti messaggi di fastidio) si è esplicitato quanto nel corso dell'intervista sarebbero stati presi alcuni brevi appunti e che, laddove il contenuto lo avrebbe sollecitato o reso necessario, sarebbero state poste alcune domande a cui l'intervistata sarebbe stata libera di scegliere se rispondere o meno. In generale tuttavia il livello di *direttività* è stato quanto più possibile contenuto al fine di

mettere in luce l'universo di senso di chi viene intervistato [mediante] lo sforzo di non influenzare, per quanto questo sia possibile, la ricostruzione del suo modo di vedere il mondo.<sup>89</sup>

L'intervista ha preso avvio con la presentazione dello *stimolo iniziale* (o *domanda fondatrice o inaugurale*)<sup>90</sup> che ha sollecitato l'inizio di ogni narrazione a partire, come previsto, dal racconto delle personali esperienze di formazione ritenute *più significative*<sup>91</sup>. Nel corso di ogni intervista si è cercato di porre costante attenzione al mantenimento di un clima positivo, empatico e accogliente, privo di giudizi e, soprattutto, interessato agli specifici contenuti proposti, questo sia attraverso il linguaggio verbale che quello non verbale, come suggerito dalle *riformulazioni rogersiane*<sup>92</sup>. Questi accorgimenti, come pure la notevole disponibilità delle giovani donne incontrate, ha permesso la

---

<sup>88</sup> Nel caso di interviste la cui durata si è protratta oltre le due ore è stato chiesto, in occasione dell'introduzione della seconda o della terza *consegna* se si preferisse fare una pausa oppure se si sarebbe preferito fissare un successivo appuntamento.

<sup>89</sup> Rita Bichi, op. cit., p. 155.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 162.

<sup>91</sup> Sebbene allo stimolo iniziale non si siano mai registrate situazioni di evidente fatica o impasse, un'indicazione non direttiva (e in ogni caso ricompresa nell'economia di senso delle finalità della ricerca) che in alcuni casi è stata fornita ha riguardato alcuni possibili esempi cui ispirarsi per ripensare alle esperienze importanti della propria formazione, riferiti nella seguente modalità: «puoi raccontarmi qualsiasi cosa tu ritenga essere stata significativa: un singolo evento o un'esperienza di lungo corso, lontana nel tempo o vicina, che riguardi solo te o che coinvolga un'altra o più altre persone, o un contesto, una lettura, una relazione eccetera».

<sup>92</sup> «Sinteticamente [...] la riformulazione [...] è un intervento verbale con cui si intende testimoniare esclusivamente attenzione (cognitiva ed emotiva) – scevra da qualsiasi valutazione, e quindi di totale accettazione – a chi sta parlando; consiste tecnicamente nel riprendere qualche aspetto del discorso della persona, esprimendo un'ipotesi di comprensione; può consistere nella ripetizione di qualche frase, oppure in una parafrasi fedele, o ancora in una sintesi di quanto l'interlocutore ha detto; può riguardare anche aspetti non verbali della comunicazione dell'interlocutore, cioè può consistere nella descrizione dei sentimenti che vengono espressi e colti nel tono di voce o nella mimica facciale dell'interlocutore; deve essere accompagnata da messaggi non verbali (tono della voce, mimica facciale, postura aperta...) che comunichino accettazione piena e acritica; unita al messaggio non verbale concorre a metacomunicare la qualità della relazione, centrata sull'accettazione dell'interlocutore.» in Rita Bichi, op. cit., p. 166.

raccolta di narrazioni di esperienze in alcuni casi anche molto intime e dolorose e, nel caso della risposta alla terza consegna, di riflessioni accurate, curiose e mai frettolose.

In questo modo l'intervista è proseguita sino alla sua conclusione<sup>93</sup>. In seguito alla conclusione della risposta alla terza domanda, è stato richiesto un commento sull'esperienza narrativa vissuta.

Prima del congedo è stata sondata la disponibilità da parte delle giovani intervistate a partecipare a un momento di *restituzione condivisa*<sup>94</sup> dell'analisi delle loro narrazioni, proposta che è stata da tutte accolta e che, in alcuni casi, ha coinciso con un'esplicita richiesta di un rimando non solo sugli esiti della ricerca ma di approfondimento di alcune questioni afferenti alle tematiche connesse al genere.

La compilazione relativa all'autorizzazione al trattamento dei dati è stata ogni volta rimandata a un successivo appuntamento, per evitare di chiudere un momento umanamente ed emotivamente significativo con l'assolvimento di un'incombenza di carattere burocratico. La *riconsegna* delle *trascrizioni complete*<sup>95</sup> delle interviste su supporto cartaceo ha in ogni caso garantito l'opportunità per il recupero delle autorizzazioni.

In questa sede è stato inoltre ritirato il *questionario* consegnato in occasione dell'intervista e riguardante:

- la dimensione anagrafica (nome e cognome dell'intervistata, data e luogo di nascita, residenza, stato civile, titolo di studio, scuola o università frequentata, eventuale occupazione);
- la composizione della famiglia: sia riguardo ai genitori (titolo di studio e occupazione) che sorelle e fratelli (titolo di studio, studi e/o occupazione).

In seguito a questi momenti, con alcune delle giovani donne conosciute ci sono stati ulteriori contatti per ragioni che hanno riguardato la loro richiesta di consigli di lettura e percorsi di approfondimento sulle tematiche relative a genere e donne o di indicazioni su possibili luoghi e attività culturali verso cui essere indirizzate per il proprio tempo libero. In un caso, in particolare, è stata avanzata un'esplicita richiesta di aiuto nella gestione di una relazione sentimentale problematica e violenta a cui si è risposto con un accompagnamento allo sportello antiviolenza dell'associazione *Da donna a donna*.

### 3.6 L'analisi delle interviste

Alle dodici giovani donne intervistate, come si è detto, sono state sottoposte tre differenti domande, corrispondenti ad altrettante suggestioni narrative pensate con lo scopo di osservare e conoscere soggetti, contesti, relazioni e relativi apprendimenti che – dal loro punto di vista – hanno

---

<sup>93</sup> La conclusione dell'intervista non ha coinciso con lo spegnimento del registratore che si è deciso preventivamente di mantenere acceso sino al congedo con ciascuna intervistata al fine di poter registrare ulteriori digressioni narrative interessanti per gli scopi della ricerca dopo la conclusione dell'intervista (e di poterli quindi nel caso utilizzare, a fronte di un'esplicita ulteriore autorizzazione). In questo spazio di tempo ogni giovane donna intervistata è stata ringraziata per il tempo e l'impegno dedicato (in tutti i casi oltremodo significativi). A ogni giovane sono stati consegnati un piccolo quaderno e una matita, in segno di gratitudine per il contributo alla ricerca e come suggestione simbolica del momento dedicato al racconto e alla narrazione di sé.

<sup>94</sup> Questo momento di restituzione degli esiti della ricerca è stato proposto come occasione di conoscenza per le giovani che hanno partecipato all'esperienza di narrazione e come opportunità di valutare insieme a tutte loro la possibilità di costruire un percorso *ad hoc* dedicato alle questioni di genere a partire da loro domande, desideri o esigenze. L'associazione *Da donna a donna* ha messo a disposizione la propria sede sia per l'incontro di restituzione che per l'eventuale percorso ipotizzato.

<sup>95</sup> La trascrizione *verbatim* delle interviste è stata riconsegnata a tutte le giovani donne tranne a una che si è resa irreperibile.

partecipato e contribuito alla costruzione della loro storia di formazione e, in particolare, della loro storia di formazione di genere.

I racconti relativi alla propria formazione e al proprio divenir donne sono stati dunque pensati come strumenti finalizzati alla costruzione di uno spazio di osservazione, analisi e riflessione su come le giovani donne intervistate hanno “incontrato” e sono entrate in relazione alla dimensione educativa di genere – “inciampandovi” nelle pieghe degli specifici e peculiari contesti del proprio quotidiano, subendone le imposizioni derivanti dalla struttura e dal contesto sociale in cui vivono, come partecipando al contempo attivamente (sebbene non necessariamente in modo consapevole) a sue riproduzioni, risignificazioni e trasformazioni.

L’articolazione dell’intervista intorno ai tre quesiti proposti ha permesso differenti opportunità di *analisi*, che hanno preso forma attraverso ripetute letture dei testi raccolti e trascritti e nell’ascolto delle registrazioni.

L’analisi ha previsto un’operazione di *codifica* che ha consentito di evidenziare alcune *tematiche ricorrenti* che hanno permesso di individuare «esperienze condivise e modelli che connettono [una] storia ad altre storie in modo che l’individuale diventi collettivo»<sup>96</sup>. Per la codifica sono state utilizzate parole, espressioni e contenuti *emergenti* dalle interviste raccolte. Successivamente alla sistematizzazione e all’organizzazione dell’elenco delle tematiche individuate in ciascuna intervista, si è proceduto con un’osservazione trasversale delle narrazioni raccolte finalizzata al riconoscimento della presenza di elementi *simili* come pure di *differenze* e di *sfumature* presenti in ciascun racconto.

A questa *preparazione dei dati*<sup>97</sup> è seguita un’analisi che ha permesso di pervenire alla definizione di alcune *categorie* emergenti dai testi raccolti e successivamente confluite nella definizione di alcune *tipologie*<sup>98</sup> riguardanti: le *esperienze educative informali di genere*, le *teorie spontanee sul genere* e gli *approcci alla definizione del costruito di genere*. Attraverso questa operazione analitica si è tentato di comprendere, descrivere e illustrare quanto le giovani donne incontrate hanno narrato delle proprie storie di formazione di genere e delle categorie mediante cui esse hanno dato forma sia alle esperienze educative di genere che alle teorie spontanee su di esso.

L’analisi ha interessato *verticalmente* ogni singola intervista e, in particolare, l’*esplorazione dei contenuti e delle didattiche* sollecitati dalle prime due suggestioni narrative. Un primo passo è stato infatti quello di esplorare i *panorami formativi* relativi alla storia di formazione e alla storia di formazione di genere narrati da ogni singola giovane donna, provando in più a comprendere se e come alle due narrazioni fossero fatti corrispondere differenti esperienze, soggetti, contesti e relazioni e relativi apprendimenti, ovvero, se l’introduzione di una cornice di genere modificasse in qualche modo qualità e contenuti della narrazione.

Il lavoro di analisi ha perciò riguardato tre distinti livelli:

1. l’esplorazione dei contenuti afferenti le risposte alla prima domanda;
2. l’esplorazione dei contenuti afferenti le risposte alla seconda domanda;
3. il confronto dei contenuti delle risposte date alla prima e alla seconda domanda.

Nel corso di questa prima lettura *verticale*, sono stati associati a ogni esperienza narrata una *titolazione esemplificativa* che permettesse di procedere a una prima riorganizzazione del materiale utile a due differenti esigenze:

- da un lato quella di raggruppare le esperienze formative narrate all’interno di alcuni ambiti;
- dall’altro di promuovere un confronto fra contenuti stimolati in assenza (prima domanda) o alla presenza di una cornice di genere (seconda domanda).

<sup>96</sup> Barbara Merrill e Linden West, op. cit., p. 198.

<sup>97</sup> Emanuela Sala, *L’intervista*, in Antonio de Lillo (a cura di), op. cit., p. 98.

<sup>98</sup> Didier Demazière e Claude Dubar, op. cit., pp. 279-310.

Le titolazioni hanno riguardato soggetti, contesti, relazioni ed esperienze a cui le giovani donne hanno riconosciuto particolare rilevanza in ordine alla propria storia di formazione, sia personale che di genere. Ad esse corrispondono i capitoli che compongono la seconda parte del testo:

Titolazioni	Contenuti
<b>Scuola</b>	maestre, insegnanti, professori e professoresse
	scuola e studio
	libri e TV
	compagni e compagne di scuola e di classe
	collettivo studentesco
<b>Nucleo familiare</b>	genitori
	padri e madri
	fratelli e sorelle
	altri componenti della famiglia
<b>Relazioni d'amore</b>	
<b>Altri contesti</b>	partecipazione politica
	attività sportive
	esperienze culturali, ricreative, associative
	attività lavorative
<b>Malattia</b>	
<b>Amicizie</b>	migliori amiche
	amici

All'interno di ogni titolazione sono stati infine analizzati anche quei contenuti non specificamente riguardanti esperienze riconosciute come significativamente educative nei rispetti della propria storia di formazione, ma ritenuti (in sede di analisi) pur tuttavia importanti da un punto di vista formativo e di genere. Nell'analisi questi elementi sono stati segnalati come parte delle "digressioni narrative" delle interviste al fine di evidenziare quanto ad essi non sia stata riconosciuta dalle voci narranti un portato educativo specifico.

A questa prima analisi verticale ne è seguita una *traversale* finalizzata a osservare:

- continuità e differenze rilevate in ordine agli specifici contenuti delle interviste (relativamente alla prima e alla seconda domanda);
- continuità e differenze rilevate in ordine agli effetti prodotti sulla narrazione a seguito dell'introduzione della cornice di genere.

Il materiale narrativo raccolto è stato successivamente riletto nella sua completezza al fine di esplorare:

- contenuti e didattiche dell'educazione informale di genere;
- letture e interpretazioni del costrutto di genere da parte delle giovani donne intervistate.

Nel primo caso l'analisi ha condotto all'identificazione della presenza di alcune *tracce di un'educazione informale di genere* emerse dalle esperienze narrate dalle giovani e indicate nella tabella che segue.

Tracce di una educazione informale di genere individuate	Educazione a/mediante	L'essere per l'altro/l'altra	Educazione alla cura dell'Altro e degli altri
			Educazione alla cura di sé (per l'altro da sé)
		La subalternità	Educazione alla propria subordinazione
			Educazione ad un pensiero antifemminile
		L'esser "prese per qualche parte" <sup>99</sup>	Educazione alla dimenticanza di sé

Nel secondo caso invece l'osservazione è stata dedicata all'analisi delle modalità mediante cui le giovani hanno nel corso delle narrazioni considerato, interpretato e teorizzato la dimensione di genere. In questo senso l'analisi ha anzitutto riguardato gli specifici contenuti delle risposte offerte alla terza domanda e l'osservazione, mediante questa, delle *teorie spontanee sul genere*.

Teorie spontanee sul genere individuate	Dimorfismo assoluto
	Binarismo imperfetto
	Dimensioni culturali
	Orientamenti sessuale e di genere
	Uguaglianza (presunta)

Infine, un'ultima analisi ha consentito di individuare alcuni *approcci* mediante cui le giovani donne intervistate hanno fatto ricorso alla propria e altrui esperienza per argomentare riflessioni e analisi intorno alla natura del costruito e dell'esperienza di genere. È qui necessario anticipare quanto questi approcci non abbiano mai caratterizzato in toto ciascuna singola intervista; nel corso della propria narrazione, infatti, ogni giovane vi ha attinto diversamente, modificando in corso d'opera la propria posizione.

Approcci alla definizione del genere	Naturalizzazioni e generalizzazioni	
	Contemplazione di possibili eccezioni	Contesti socio-culturali "altri"
		Relativismo culturale
		Continuità transculturali negative
		Esperienze formative individuali d'eccezione
	Costruzione sociale e culturale	
Altri generi (oltre a maschile e femminile)		
Concezione psicologica della vita o visione intimistica della società <sup>100</sup>		

<sup>99</sup> Questa espressione viene mutuata dalla declinazione pedagogica che Cristina Palmieri offre alla riflessione di Ludwig Binswanger (psichiatra e padre dell'antropoanalisi) intorno alle fatiche relative alle esperienze di disagio psichico. L'espressione in oggetto, per quanto nata originariamente entro l'ambito psichiatrico, viene dalla pedagogista riletta e proficuamente utilizzata per i significati educativi che contiene ed evoca, e a cui per il presente studio si intende attingere: «Binswanger individua diversi gradi di libertà esistenziale, ovvero di trascendenza in rapporto alla propria effettività, che vanno da un apice, il "poter essere incondizionato" – probabilmente identificabile con l'essere-per-la-morte heideggeriano –, all'"avere la facoltà di essere" – che rimanda a quel poter essere possibile all'interno di una co-presenza, dipendente allo stesso tempo dalla propria effettività e dal tipo di collocazione della presenza all'interno di una rete di rapporti che già la predispongono in una configurazione di sé –, all'"essere costretto ad essere" – per cui non si può esistere che in una modalità che in qualche modo gli altri o la vita hanno stabilito. Il malato mentale è alienato proprio in quanto "è costretto ad essere": il suo progetto di mondo, e quindi di sé, si spiega in un orizzonte ristretto, secondo modalità rigide e spesso univoche. La sua esistenza è povera, non potendosi dispiegare in un rapporto che la lasci "venire ad essere", ma, "essendo sempre presa per qualche parte", fissata, oggettivata, all'interno di relazioni lontane dalla reciprocità [...]. Ma la povertà esistenziale, il poter essere "presi per qualche parte", rientrano a pieno titolo nella condizione umana: rappresentano una possibilità per ogni uomo [...] rappresentano un rischio – se non il rischio – formativo.» in Cristina Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 45.

<sup>100</sup> Richard Sennett, *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano 2006.

**Le giovani donne intervistate** (per la tutela della loro privacy i nomi delle giovani sono stati cambiati)

Identificativo	Data e luogo intervista	Età	Circoscrizione	Stato civile	Titolo di studio	Scuola o Università frequentata e/o impiego	Genitori titolo di studio e impiego		Sorelle e/o Fratelli titolo di studio e impiego	
							Madre	Padre	Sorelle	Fratelli
Intervistata 1 <i>Barbara</i>	16/05/2013 Università (ufficio)	21	1	Nubile	Diploma	Università degli Studi di Milano Filosofia	Diploma Lavoratrice autonoma	Diploma Pensionato		
Intervistata 2 <i>Clara</i>	22/05/2013 Luogo di lavoro	20	5	Nubile	Licenza media	Lavoratrice Autonoma	Licenza Media Lavoratrice autonoma	Licenza Elementare Lavoratore autonomo		27 anni Licenza Media Lav. dipendente
										21 anni Diploma Professionale Operaio
Intervistata 3 <i>Daniela</i>	19/07/2013 Abitazione dell' Intervistata	19	3	Nubile	Diploma	Università degli Studi di Milano Giurisprudenza	Laurea Libera professionista	Laurea Medico	15 anni Licenza media Studentessa liceo	
Intervistata 4 <i>Elisa</i>	14/12/2013 Abitazione dell' Intervistata	23	3	Nubile	Laurea	Università Luigi Bocconi di Milano Economia e commercio (Laurea specialistica)	Laurea Libera professionista	Laurea Medico	19 anni Diploma Studentessa universitaria	



Identificativo	Data e luogo intervista	Età	Quartiere di residenza	Stato civile	Titolo di studio	Scuola o Università frequentata e/o impiego	Genitori titolo di studio e impiego		Sorelle e/o Fratelli titolo di studio e impiego	
							Madre	padre	sorelle	fratelli
Intervistata 5 <i>Flavia</i>	12/06/2013 Abitazione dell' Intervistatrice	22	2	Nubile	Diploma	Università degli Studi di Milano  Scienze e tecnologie dei beni culturali	Diploma  Segretaria	Laurea  Libero professionista	15 anni Studentessa liceo	
Intervistata 6 <i>Giovanna</i>	19/04/2013 Università (ufficio)	21	3	Nubile	Diploma	In attesa di prima occupazione	Licenza media  Impiegata	Diploma  Dirigente	30 Diploma impiegata	21 Diploma impiegato
Intervistata 7 <i>Ilaria</i>	31/10/2013 Sede AGESCI (Sesto S.G.)	22	1	Nubile	Diploma	Università degli Studi di Milano  Scienze e Tecnologie Alimentari  Baby Sitter	Laurea  Infermiera	Laurea  Libero professionista	17 anni Studentessa liceo  15 anni Studentessa liceo	
Intervistata 8 <i>Laura</i>	01/11/2013 Abitazione dell' Intervistata	22	3	Nubile	Diploma	Politecnico di Milano  Ingegneria edile	Laurea  Insegnante	Laurea  Impiegato		20 anni Diploma Studente Universitario

Identificativo	Data e luogo intervista	Età	Quartiere di residenza	Stato civile	Titolo di studio	Scuola o Università frequentata e/o impiego	Genitori titolo di studio e impiego		Sorelle e/o Fratelli titolo di studio e impiego	
							madre	padre	sorelle	Fratelli
Intervistata 9 <i>Marta</i>	14/12/2013 Luogo pubblico	22	5	Coniugata	Diploma	Università degli Studi di Milano  Scienze Politiche	Licenza media  Pensionata	Licenza media  Operaio		
Intervistata 10 <i>Antonia</i>	27/03/2013 Università (ufficio)	19	3	Nubile	Licenza media	Istituto Casiraghi (Cinisello Balsamo)  Liceo Scientifico	Laurea  Insegnante	Laurea  Insegnante	23 anni Laurea	
Intervistata 11 <i>Nadia</i>	06/11/2013 Abitazione dell' Intervistata	23	3	Nubile	Diploma	Università degli Studi di Milano-Bicocca  Scienze della Comunicazione	Diploma  Disoccupata	Diploma  Impiegato	20 Diploma Impiegata	
Intervistata 12 <i>Olga</i>	05/11/2013 Abitazione dell' Intervistatrice	21	5	Nubile	Diploma	Università degli Studi di Milano-Bicocca: Economia Bancaria  Istruttrice di nuoto	Diploma  Impiegata	Diploma  Pensionato	35 Diploma Impiegata	35 Licenza media Operaio

## PARTE II

### STORIE DI FORMAZIONE DI GENERE

#### Cap. 4 STORIE DI FORMAZIONE E BIOGRAFIE DI GENERE: UNO SGUARDO D'INSIEME

##### *Le giovani donne intervistate*

Sono *dodici* le giovani donne le cui interviste sono oggetto di analisi di questa II e III parte del lavoro, in cui molto spazio viene lasciato alle loro *voci*.

Prima di procedere tuttavia all'introduzione dei contenuti emersi dal lavoro analitico vengono di seguito brevemente presentate le giovani e i contatti che hanno permesso di incontrarle.

Come si è anticipato, sei delle intervistate sono state raggiunte tramite un campionamento di tipo "opportunistico". In questo modo sono state conosciute: Barbara, Antonia, Clara, Giovanna, Nadia e Olga. Grazie all'aiuto di alcune di queste giovani altre quattro sono state successivamente individuate e contattate: Flavia, Daniela, Laura e Marta.

- Barbara è una studentessa universitaria, impegnata da alcuni anni nella politica cittadina il cui nominativo viene segnalato dal capogruppo del partito di cui è parte. Oltre a questo importante impegno, Barbara è iscritta all'associazione Libera sempre a Sesto San Giovanni.
- È Barbara a segnalare il contatto di Flavia, studentessa universitaria che insieme a lei condivide l'impegno nell'associazione antimafia sestese.
- Antonia è una studentessa di liceo, iscritta all'ultimo anno. Viene contattata durante un convegno presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca a cui partecipa insieme a tutta la sua classe. Sin dal primo anno di liceo è parte del collettivo studentesco. È Antonia a fornire il contatto di altre due giovani: Daniela e Laura.
- Daniela è una compagna di scuola di Antonia che con lei condivide da oltre quattro anni l'esperienza del collettivo studentesco nonché un'amicizia di lungo corso.
- Laura, più grande di qualche anno rispetto a Daniela e Antonia, è una studentessa universitaria che ha frequentato il loro stesso liceo e il medesimo collettivo studentesco.
- Clara è una giovane donna della quinta circoscrizione della città di Sesto San Giovanni, dove vive coi genitori proprietari di un bar in cui lei stessa lavora da che ha deciso di lasciare gli studi dopo l'ottenimento della licenza media. Il suo contatto viene reperito per il tramite della sua partecipazione a un progetto di sviluppo di comunità a cui ha con entusiasmo preso parte sino a pochi mesi prima dell'intervista. È Clara a fornire il contatto di Marta.
- Marta è un'amica di infanzia di Clara; si è da qualche mese trasferita in un'altra città subito dopo essersi sposata, ma ha vissuto a Sesto San Giovanni sin dall'infanzia. È una studentessa universitaria.
- Giovanna ha concluso da oltre un anno il liceo ed è in attesa di prima occupazione. Viene segnalata attraverso un contatto informale ovvero grazie a conoscenze in comune con l'intervistatrice. Nell'intervista tiene presto a precisare il proprio orientamento omosessuale.
- Anche Nadia viene raggiunta informalmente. Studentessa universitaria e educatrice di nido ha da qualche anno abbandonato la realtà oratoriale dove è stata catechista.
- Ancora mediante una conoscenza in comune viene contattata Olga, studentessa universitaria e istruttrice di nuoto.

Le ultime due giovani vengono segnalate dall'associazione Sportiva sestese Geas e dal Gruppo Scoutistico (AGESCI) di Sesto San Giovanni.

- Elisa è una studentessa universitaria (iscritta alla specialistica) che da molti anni pratica arti marziali.
- Ilaria infine è una studentessa universitaria sin da piccola iscritta agli scout. Da poco è stata nominata caposcout.

### *Un primo sguardo alle interviste raccolte*

1. Raccontami ciò che ti ha reso la *persona* che sei oggi.
2. Raccontami ciò che ti ha resa la *ragazza* (o giovane donna, o donna) che sei oggi.

A seguito di una prima suggestione, in cui la dimensione di genere non veniva esplicitata, le giovani sono state invitate a rispondere a una domanda simile alla precedente e pur tuttavia molto differente<sup>1</sup> per l'esplicito riferimento alla loro soggettività di genere e alle esperienze che le hanno riguardate in virtù della loro «appartenenza ad una categoria sessuale»<sup>2</sup>.

Il confronto tra le due parti dell'intervista (risposte alle prima e alla seconda domanda) separate dall'introduzione di una *cornice di genere*, ha permesso di evidenziare alcune interessanti *variazioni* relative ai contenuti introdotti e proposti. Alcuni di questi, ad esempio, compaiono *alternativamente* solo in una delle due parti dell'intervista, individuati come significativi in ordine alla storia di formazione ma *non* alla formazione di genere; altri invece sono presentati come esperienze peculiari *solo* di quest'ultima e – forse – senza uno stimolo dedicato, non sarebbero stati altrimenti menzionati. Anche laddove riproposti, i contenuti hanno in genere subito una *trattazione differente* che ha consentito digressioni narrative e approfondimenti che hanno interessato dimensioni precedentemente non citate. Queste variazioni hanno dato vita a *due diversi racconti*: uno relativo alla formazione, l'altro alla formazione di genere, articolati intorno ad altrettanto differenti perni e priorità, come riassunto dalla tabella che segue.

---

<sup>1</sup> Sebbene la presenza stessa di una seconda domanda possa avere in qualche modo influenzato le giovani a supporre la *necessità* di una nuova serie di risposte (fra esperienze, persone, relazioni, contesti) e a conferire di conseguenza sensatezza all'interrogativo loro sottoposto – anche laddove per esempio fosse apparso loro del tutto insensato – ciò non ha impedito l'esternazione di alcune perplessità cui, in due casi, è seguita la riproposizione di una risposta fornita volontariamente come simile a quella offerta alla prima domanda.

<sup>2</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione. Uno sguardo di genere*, in Raewyn Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 16.

Storie di formazione	Numero citazioni	Storie di formazione di genere	Numero citazioni
1. Scuola	18	1. Relazioni sentimentali	9
2. Coppia genitoriale	9	2. Scuola; Coppia genitoriale, Cultura	6
3. Altri ambienti	8	3. Padri; Madri	5
4. Padri; Relazioni sentimentali	6	4. Amiche	3
5. Malattia	4	5. Altri ambienti	2
6. Fratelli e Sorelle; Nonni e Nonne; Amiche	3	6. Nonne; Malattia; Amici	1
7. Lavoro	2	7. Fratelli e Sorelle; Lavoro	0
8. Cultura e amici	0		

Sebbene ciascuna di queste variazioni verrà più estesamente presentata e trattata nei capitoli che compongono questa II parte, si anticipano di seguito alcuni elementi considerati più significativi.

Una prima osservazione riguarda soggetti e contesti la cui importanza e significatività formativa riconosciuta nel corso della risposta alla prima domanda viene considerevolmente *ridimensionata* con il passaggio alla seconda.

- Alla *scuola* (intesa quale fonte di studio e istruzione) e ai *professori* (uomini) *del liceo*, non viene fatto più cenno nella seconda parte dell'intervista, così come alla maggioranza delle esperienze educative maturate nei *contesti educativi non formali*, culturali e sportivi e alle due *esperienze lavorative* invece precedentemente menzionate; similmente accade anche per la condizione di *malattia* che quattro giovani hanno considerato saliente nella prima narrazione ma riproposta nella seconda solo in un caso.
- Un ulteriore elemento a non essere più citato nelle risposte alla seconda domanda riguarda le esperienze definite come violente, traumatiche e spiacevoli che, nella prima parte dell'intervista, hanno coinvolto le *compagne di classe*. Nonostante i loro comportamenti vengano considerati la causa del proprio modo di guardare e pensare con scetticismo e diffidenza al mondo femminile, di queste si perderà traccia nelle risposte alla seconda domanda.
- Anche ai *padri*, molto presenti nella risposta alla prima domanda e nelle diverse digressioni narrative (per lo più positivamente), le giovani fanno successivamente meno riferimento. Sulle loro figure e sulle esperienze a questi riconducibili (solo laddove positive) le giovani si soffermano nella risposta alla seconda domanda solo *en passant*, introducendo di loro viceversa alcuni aspetti più problematici precedentemente non mostrati.

L'introduzione della cornice di genere ha orientato contemporaneamente la narrazione verso *nuovi soggetti e contenuti*.

- Le *presenze maschili* (i fidanzati e i pari) vengono sovente considerate delle opportunità formative mediante cui si sono appresi *nuovi ruoli e comportamenti di genere* che hanno

preso forma e acquisito significato nel rapporto con il partner (l'«essere madre», «moglie», «bambina») e nelle relazioni amicali (mediante cui si ritiene, ad esempio, di aver appreso come comportarsi e cosa fare con il proprio corpo per «diventare una donna» ed essere considerata tale in misura soddisfacente).

- Già citate significativamente nelle risposte alla prima domanda, le *relazioni sentimentali* confermano la propria centralità anche nelle risposte alla seconda dove viene riconosciuto loro un importante portato formativo a cui si associa, fra l'altro, anche un guadagno in termini di autonomia e indipendenza, specie a seguito di esperienze di separazione, ritenute da alcune giovani positive opportunità di riflessione e riprogettazione della propria vita.
- Citata per la prima volta solo nelle risposte alla seconda domanda, l'*esperienza sessuale* viene nominata da tre giovani donne. Accanto alla scoperta della sessualità trovano spazio episodi a carattere *violento*, considerati come parte significativa (sebbene negativa) della propria biografia di genere, il cui portato educativo non è tuttavia sempre esplicitato.
- Solo nella risposta alla seconda domanda viene introdotta anche la *condizione di vincolo e limite* che due giovani considerano parte della propria biografia formativa in ragione del loro essere donne. Queste narrazioni, i cui contenuti divergono per le riflessioni a cui danno seguito, convergono viceversa sull'individuare nella *paura* una condizione peculiare della quotidianità femminile, costretta a difendersi da potenziali violenze, modificando i propri comportamenti e, conseguentemente, limitando la propria libertà.
- Dell'*educazione dei genitori*, da molte giovani già considerata nella risposta alla prima domanda, viene introdotto e descritto un nuovo aspetto dedicato alla trasmissione (diretta in alcuni casi e implicita in altri) di particolari modelli di formazione di genere, tutti positivamente considerati e fatti propri dalle giovani.
- Mentre la scuola (intesa quale esperienza di studio e istruzione) cessa di essere rappresentata nelle risposte alla seconda domanda, al suo posto vengono citati libri, trasmissioni televisive, film, documentari e altre *dimensioni culturali* che parlano di donne, della condizione della donna o che, più semplicemente, si propongono di rappresentarla.
- In alcuni racconti le *presenze femminili* si moltiplicano e a queste non solo vengono destinate una maggiore attenzione e visibilità (rispetto a quanto registrato nelle risposte alla prima domanda) ma anche riconosciuto un *ruolo educativo positivo* prima quasi del tutto assente.

Al di là degli specifici contenuti relativi alle esperienze narrate, i racconti presentati hanno permesso di osservare *competenze e difficoltà* delle giovani nell'esplorare e nell'individuare i portati formativi delle esperienze della propria storia di formazione. Da questo preliminare esame del materiale narrativo è emerso come quell'«utile categoria di analisi»<sup>3</sup> che il *genere* rappresenta non sia parte di un patrimonio epistemologico condiviso, mostrandosi anzi come pressoché assente in tre delle dodici interviste e presente nelle altre solo ed esclusivamente in alcuni momenti di riflessione, senza mai assurgere a strumento conoscitivo mediante cui osservare, attraversare e analizzare la propria intera biografia. Accanto alle narrazioni che considerano quanto il proprio divenire donna sia – in qualche modo e misura e solo su certi aspetti – vincolato alla propria appartenenza di genere, se ne trovano così altre (talvolta all'interno della stessa intervista) in cui la propria storia è assunta come *soggetta solamente a se stessa* e alle peculiarità delle caratteristiche personali, immaginate dunque come legate alla singola individualità e alle sue altrettanto singolari esperienze.

---

<sup>3</sup> Joan W. Scott, «Gender: A Useful Category of Historical Analysis», *The American History Review*, 91, 5, 1986, pp. 1053-75.

## 4.1 Alcune preliminari immagini sul divenir donne

Nonostante le suggestioni narrative offerte abbiano orientato le giovani verso la ricostruzione di singoli episodi ed esperienze, in alcuni casi i racconti di formazione hanno permesso di osservare gli *immaginari relativi al divenir donne*, ovvero a come le giovani si sono figurate itinerari, tappe, dimensioni intorno a cui si articola una biografia femminile<sup>4</sup>. Sebbene solo con la terza e ultima suggestione narrativa sia stata proposta una riflessione intorno ai significati e alle origini delle dimensioni di genere, la richiesta di rammemorare alcuni elementi della propria storia di formazione, che – come ragazze o donne – le giovani hanno attraversato, ha permesso di osservare alcune prime suggestioni intorno al modo in cui questo loro percorso è stato pensato e narrato, mettendolo o meno in relazione a quello di altre giovani e al più ampio orizzonte relazionale e sociale.

È stato così possibile individuare tre differenti *premesse* alle narrazioni raccolte:

1. Una *prima premessa* (rilevata in tre interviste) consta nel considerare il diventare donna un percorso che ha a che fare con l'ingresso in un mondo ove vige un sistema di relazioni tra i sessi – maschile e femminile – a ciascuno dei quali vengono fatti corrispondere differenti ruoli di genere. Di questo mondo non vengono messe in discussione la stabilità e la continuità né, tantomeno, la correttezza.
2. Una *seconda premessa* (riscontrata in una delle interviste raccolte) considera invece il crescere come donna ciò che permette l'acquisizione, progressiva e senza strappi, di una "femminilità" (peculiarità che in linea di massima viene fatta coincidere con il concetto di *cura*: cura del mondo, degli altri, delle relazioni) il cui valore positivo si è appreso nel tempo, dopo un'infanzia che si ritiene di aver trascorso lontano dalle "tipicità" femminili.
3. Una *terza premessa* infine declina questa formazione nell'ingresso in una società in cui a uomini e donne vengono assegnati compiti, ruoli e immagini che si ritengono in parte frutto di una cultura diffusa che, mediante questi, tende a discriminare in alcuni casi le donne, confinandole entro ruoli subalterni (tracce di questa premessa sono riscontrabili in alcuni passaggi di tre interviste).

Delle tre giovani la cui narrazione può essere ricondotta alla *prima premessa*, due in particolare sembrano far coincidere la formazione di genere con la dimensione delle *relazioni sentimentali*, cui viene infatti dedicata l'intera risposta alla seconda domanda. Il percorso che porta a diventare una donna si ritiene abbia avvio con l'avvento della pubertà e la nascita di un interesse e una curiosità nuovi nei confronti dell'altro sesso, definito come «altro mondo» (Elisa). È in questo frangente che si presume cambi anche il modo di guardare e pensare a se stesse e al proprio corpo con cui «si incomincia a giocare» (Elisa), sperimentandolo in funzione dell'interesse e del piacere che si auspica di poter sollecitare proprio nei riguardi dei ragazzi. In questi racconti l'immaginario che associa al divenire donna l'ingresso in un mondo strutturato in base alla differenza sessuale (che distingue cioè i suoi membri in due diverse e polarizzate categorie) viene confermato dalle esperienze che il quotidiano offre (direttamente o indirettamente). Si osservano così:

- una *conferma diretta*, che viene associata a esperienze vissute in prima persona e a cui si riconduce generalmente un senso di *piacere*;
- una *conferma diretta* a cui si perviene invece mediante un'esperienza considerata *negativa* o *problematica* in cui il proprio mancato allineamento ai modelli diffusi e riconosciuti di

---

<sup>4</sup> Questa analisi non si è potuta estendere all'intero novero delle interviste dal momento che le domande hanno sollecitato l'attenzione verso singoli aspetti ed episodi piuttosto che all'intera biografia. Per questo non tutte le narrazioni (limitatamente alle risposte date alla prima e alla seconda domanda) hanno offerto rimandi intorno all'aspetto evidenziato.

- femminilità è stato in qualche modo sanzionato, suggerendo alla protagonista di considerarla una norma dinnanzi a cui valutare alcuni aspetti di sé un'eccezione non propriamente positiva;
- una conferma *indiretta* mutuata dall'osservazione dei comportamenti e degli atteggiamenti di altre giovani.

La *seconda premessa* è ricondotta a una narrazione in cui il personale percorso di formazione è descritto come l'acquisizione progressiva di una "femminilità" prima in qualche misura rifiutata in quanto associata all'immagine poco edificante delle compagne di scuola dedite al pettegolezzo e ad attività considerate «da ragazzine» (Barbara). Questa femminilità nel racconto viene fatta coincidere con la dimensione della *cura* che si ritiene possa essere considerata caratteristica *peculiare e positiva* del femminile. Similmente alla prima premessa, anche in questo caso la formazione viene indicata come quel percorso che permette al singolo individuo di accedere a una dimensione di genere della cui natura (biologica o culturale) non si ha una certa cognizione ma che si ritiene di poter apprezzare, almeno per quanto riguarda la parte che al femminile "spetta" e che prevede la dedizione all'altro, al mondo e alla sopravvivenza di entrambi. Indecisa circa la natura biologica o culturale di una femminilità così interpretata, la giovane la cui intervista ha prodotto questa premessa (Barbara) non riesce a individuare un particolare succedersi di eventi e di esperienze che descriva il processo mediante cui a questa ciascuna donna (come lei stessa) pervenga.

La *terza premessa* riguarda infine quelle narrazioni che sembrano associare al divenire donna un percorso formativo di genere più articolato al proprio interno, a cui partecipano sia le vicende personali che il più ampio *contesto* (storico e sociale) che le ospita e che contribuisce a collocarle su uno sfondo che stimola ad associare al maschile e al femminile differenti immagini, simboli, ruoli ma anche poteri. La *messa in discussione* di questo immaginario, a differenza delle due precedenti premesse, è ciò che caratterizza in queste narrazioni il percorso formativo che, fra le righe, viene a definirsi non più come una socializzazione ai modelli di genere che si ritiene naturali o solo diffusi bensì come una loro conoscenza critica e, possibilmente, un loro superamento. Sono così citate e segnalate fra le esperienze «che accrescono un senso di diversità di genere» (Laura) e con ciò la percezione di una discriminazione subita: l'immagine mediatica della donna; i canoni estetici cui ci si aspetta il suo corpo debba corrispondere; la paura di essere violentate, abusate, percosse che si associa all'uscire di casa da sole; l'oggettivazione che si ritiene di subire attraverso lo sguardo maschile. Queste, fra altre, sono le esperienze che – non senza fatica – si è appreso nel tempo a considerare parte di un panorama che, per quanto radicato, non si considera immutabile e che, ciascuna delle tre giovani, ha appreso ad avvicinare criticamente grazie a particolari *percorsi di conoscenza e scoperta* che hanno ricompreso esperienze e riflessioni. In questi percorsi, descritti da tutte come ancora *in fieri*, un ruolo importante si ritiene l'abbiano giocato alcune letture, alcuni spazi e occasioni di riflessione (intimi ma anche pubblici), la presenza di una famiglia considerata "diversa" rispetto ai canoni di genere diffusi. Alcune di queste esperienze vengono citate come occasioni e opportunità utili alla decostruzione di una quotidianità che prima si considerava "naturale" e scontata. Il percorso che si ritiene di avere intrapreso è descritto come non concluso per due differenti ragioni che sembrano riguardare: da un lato l'esigenza di mantenere una costante attenzione ai messaggi che la società e il contesto sociale cui si appartiene rimanda a sé in quanto soggetti femminili; e dall'altro un presidio vigile su alcuni dei propri automatismi di cui, nonostante tutto, non ci si sente libere e svincolate e che costituiscono la misura di quanto profondamente questi messaggi siano stati introiettati.

*Cioè, secondo me, l'uomo rispetto alla donna [...] non gli è richiesto di apparire ma anche [...] - lasciando stare tutto il discorso della televisione, delle soubrette che è abbastanza scontato - per esempio, se pensiamo solo agli speaker del telegiornale: una donna deve essere necessariamente abbastanza piacente, invece, non so, Mentana - che è brutto come la fame - però nessuno [...] fa delle rimostranze su questo. Ma istintivamente.. [...] anche io quando cambio canale e vedo che c'è una*



*giornalista vestita male, per esempio, dico: “oh mio dio! Perché l’hanno messa così!?”. E poi mi rendo conto che se c’è un giornalista maschio... (Antonia)*

Le restanti cinque interviste non possono essere qui contemplate dal momento che, concentrandosi in modo più esteso sulle personali vicende ed esperienze, non contengono rimandi espliciti a un’idea di formazione di genere, come pure non rievocano una qualche continuità con le biografie formative di altre donne.

## Cap. 5 LA SCUOLA

Le giovani coinvolte nella ricerca al momento dell'intervista risultano pressoché tutte impegnate negli studi (scolastici e universitari). Fanno eccezione solo Clara, che ha concluso la propria scolarizzazione con l'assolvimento dell'obbligo anagrafico e il conseguimento della licenza media e Giovanna, diplomata al liceo linguistico e ora in attesa di prima occupazione. Le giovani che ancora frequentano le scuole medie superiori sono Daniela e Antonia, iscritte al quinto anno del liceo scientifico di Cinisello Balsamo. Le altre giovani frequentano diverse università della città di Milano<sup>5</sup>.

In tutte le forme in cui è presentata e trattata, quella scolastica (fra esperienze, soggetti e relazioni) corrisponde alla dimensione *maggiormente citata*, cui è riconosciuto un contributo educativo significativo alla propria formazione, sebbene in modi differenti e non sempre positivi (essa è infatti citata in 13 occasioni come elemento positivo e in 5 come dimensione negativa della propria formazione nella risposta alla prima domanda; è invece citata 6 volte fra le risposte alla seconda domanda, di cui un solo elemento è presentato come negativo).

In alcune interviste (come in quelle di Laura e Antonia) questo contesto assume una centralità del tutto particolare, arrivando a combaciare con le stagioni della propria crescita, fatte coincidere e identificate con gli stessi cicli scolastici. Per contro, anche laddove non espressamente citata in risposta alla prima domanda (come, ad esempio, nel caso di Clara e Ilaria), la scuola è in ogni caso ricordata almeno in un'occasione come luogo da cui si è desiderato o si desidera allontanarsi.

*Perché devo sprecare il tempo là a studiare.. che poi non è sprecato - perché sono consapevole che non è tempo sprecato - però perché lo devo fare quando posso fare ancora altre esperienze che comunque mi insegnano lo stesso tanto, capito?! Poi magari è sicuramente sbagliato quello che penso io, no?! Però non ho mai cambiato idea. Cioè, nel senso, [...] Non tornerei indietro. Non mi piace proprio. Non è una cosa che fa per me. [...] Infatti [...] io ringrazio [...] che i miei genitori mi hanno capito e non sono stati quei genitori: "no, vai per forza!".. (Clara)*

Alla dimensione scolastica fanno riferimento esperienze fra loro molto differenti, che vanno a comporre un elenco di cui sono parte differenti soggetti e contesti:

Soggetti, contesti, esperienze	Giovani intervistate che vi hanno fatto riferimento
Maestre elementari	Barbara e Antonia
Professoressa delle medie inferiori	Flavia
Professori (uomini) del liceo	Barbara e Marta
Professori e professoressa del liceo	Elisa
Il liceo classico e scientifico	Flavia, Marta, Antonia
Una particolare compagna di scuola	Giovanna
Le compagne del liceo	Elisa, Marta, Olga
Il collettivo studentesco	"i ragazzi più grandi del collettivo" in particolare per Laura; il collettivo come esperienza di impegno per Antonia.
L'Università	Marta e Nadia
Le compagne di corso all'Università	Olga

Fra queste voci, quelle che vengono annoverate quale parti di un'esperienza negativa riguardano le seguenti dimensioni:

<sup>5</sup> Filosofia all'Università Statale di Milano (Barbara); Economia e commercio all'Università Bocconi (Elisa); Scienze matematiche all'Università Statale di Milano (Flavia); Scienze agrarie e alimentari all'Università degli Studi di Milano (Ilaria); Ingegneria al Politecnico di Milano (Laura); Scienze politiche all'Università Statale di Milano (Marta); Scienze dell'educazione all'Università di Milano-Bicocca (Nadia); Scienze bancarie all'Università di Milano-Bicocca (Olga).

Soggetti, contesti, esperienze	Giovani intervistate che vi hanno fatto riferimento
Le compagne del liceo	Elisa, Marta, Olga
I professori e le professoresse del liceo	Elisa
Il liceo classico	Flavia

## 5.1 Maestre, professori e più rare professoresse

Il portato formativo che si associa alle differenti voci è vasto e vario ma può essere anzitutto analizzato osservando quanto, in linea di massima, tenda a riferirsi ai *soggetti* che fisicamente abitano la scuola più che all’offerta formativa o all’ambiente a cui essa corrisponde.

Se nell’analisi si procede introducendo una lente di genere, quello che si può notare è che mentre i soggetti a cui le giovani fanno riferimento sino alle medie inferiori sono *esclusivamente donne*, quelli che seguono sono invece – in chiave positiva – *solo ed esclusivamente uomini*. È alle loro maestre e a una professoressa delle medie inferiori – tutte insegnanti di italiano – che Barbara e Antonia ripensano come a “punti di riferimento” della propria formazione, riconducendo a loro le radici della passione che ancora oggi coltivano per la lettura e la scrittura, grazie alla presenza di una didattica che ha saputo incuriosirle e coinvolgerle.

*Ci leggeva tanti libri.. così. Mi piaceva un sacco! Poi a me è sempre piaciuto fare i temi, scrivere.. [...]. Quindi, secondo me, lei è stata veramente.. cioè, una figura di riferimento che ho avuto da piccolina. Nel senso che comunque alle elementari.. cioè, per dire, storia - per esempio - ho vissuto di rendita dalle elementari alle medie, [...] la rivoluzione francese io mi ricordo ancora la verifica che ho fatto [...] in quinta elementare! [...] (Antonia).*

Anche Flavia ricorda la sua insegnante come colei che, in virtù dei suoi successi scolastici, le consiglierà di indirizzare i suoi studi verso il liceo classico, al quale – sebbene successivamente pentendosene – in effetti si iscrive.

Dei professori del liceo (uomini), oltre alla competenza didattica e alla capacità di trasmettere la passione per la materia che insegnano, le giovani ricordano in particolare aspetti che maggiormente afferiscono il profilo stesso del docente della cui persona alcune restano colpite. Così è, ad esempio, per Marta che descrive il professore di storia come l’eccezione positiva a un corpo docente generalmente «freddo e molto distaccato», una risorsa umana d’eccezione a cui può attingere durante gli anni del liceo segnati, nel suo caso, dalla malattia della madre e dalle fatiche con le compagne di scuola.

*Praticamente era un mito per me, proprio a livello di persona più che di professore. Perché era simpatico, alla mano, gli potevi dire tutto quello che ti passava per la testa [...]. È stato l’unico professore a prendermi in disparte e parlare del perché non potevo andare [in gita, a causa dei malesseri della madre, Ndr] e cercare una soluzione. (Marta)*

Così è anche per Barbara che, sebbene ricordi anzitutto un docente per l’interesse che riesce a trasmetterle per gli studi filosofici (a cui si dedica con approfondimenti che esulano dalla semplice lettura dei testi scolastici), è soprattutto alla sua persona che lega in fondo questo studio appassionato, come mostra con le parole che seguono:

*In realtà all’ultimo anno di liceo ho cambiato professore - perché il professore dei primi due anni si è trasferito - ed è arrivato un prof. molto più appassionato alla storia e molto di meno alla filosofia. Per cui lì la mia fede in questa materia ha vacillato e ho pensato di andare a fare lettere all’università, perché comunque mi trovavo anche bene con questo professore: era simpaticissimo.*

*Però - diciamo - non si era creata quell'empatia che c'era con il professore di prima. Invece poi ho scelto comunque di fare filosofia e - ripeto - ne sono davvero molto contenta. (Barbara)*

Nel corso delle narrazioni, a professori e professoressa vengono associate altre immagini, sia positive che negative, anche laddove a queste non viene riconosciuto un qualche potenziale o una particolare ricaduta formativa. Si trovano così i professori (uomini) “bravissimi” che seguono a casa e in ospedale Flavia durante il lungo decorso della sua malattia, e il professore di religione (ex assessore comunale) che affronta i temi della politica e dell’attualità, stimolando lo sguardo critico di Barbara e dei suoi compagni e compagne. Ma, come già anticipato con le parole di Marta, i professori – senza alcuna distinzione di genere in questo caso – appaiono spesso anche “freddi”, non curanti rispetto alle esigenze di studenti e studentesse.

Un ruolo formativo esplicitamente negativo viene invece associato al corpo docente del liceo da Elisa che giunge a considerarlo uno fra i più importanti protagonisti negativi della sua storia di formazione. Accanto agli stessi compagni (ma soprattutto compagne) di scuola, i docenti vengono da lei ricordati come le figure che hanno reso oltremodo sofferto e travagliato il proprio rientro a scuola a seguito di una lunga assenza, resa obbligata da un’importante malattia. I docenti sono qui descritti come figure che non solo non comprendono l’estrema delicatezza del frangente che Elisa sta attraversando ma che mostrano nei suoi riguardi un’aperta ostilità.

Come già anticipato, il passaggio alla seconda parte dell’intervista sollecita chi narra a pensare ancora alla propria storia di formazione ma, questa volta, dall’interno della propria soggettività di genere. Mentre riflettono su ciò che le ha rese le giovani donne che sono, le intervistate procedono per una narrazione in cui il corpo insegnante non solo risulta assai meno presente<sup>6</sup> ma viene presentato in modo differente. Le maestre che Antonia e Barbara avevano citate nella risposta alla prima domanda lasciano il posto a quelle di Daniela e Flavia a cui si aggiungono alcune professoressa (di liceo e delle medie inferiori). A differenza delle prime, queste seconde vengono ricordate non solo per la didattica o la materia insegnata quanto per il *modello di donna* che rappresentano e incarnano, che entrambe le giovani ricordano e associano alla particolare competenza professionale espressa.

*Cioè io.. va beh ho avuto delle maestre, all’asilo e alle elementari, splendide per fortuna e tutte e quattro donne. Anche loro ce le ho in mente molto eleganti - non so perché ho in mente questa.. ce le ho in mente sempre “a modo” diciamo - e anche loro tutte abbastanza.. [...] cioè, le mie maestre alle elementari finivano e poi andavano in pensione, quindi erano anche un po’ maestre “vecchio stile”. E loro [...] erano davvero molto brave. Alle superiori ho avuto una professoressa di italiano [...] che era un po’ una pietra miliare della nostra scuola. E lei [...] sapeva una marea di cose, quindi ho una sorta di venerazione nei suoi confronti anche se poi non l’ho più risentita. E poi [...] quella che è stata finora la mia prof. di filosofia: [...] anche lei sostanzialmente è un libro stampato. E più o meno.. [...] questi due modelli [...] ne parlo con.. con un po’ di idolatria diciamo [...]. A me impressiona il fatto che [...] sono davvero coltissime [...] e poi [...] le solite cose che lascia un’insegnante, nel senso che sa fare bene il suo lavoro. (Daniela)*

*Non lo so esattamente bene, perché, quando penso a lei, non penso mai al femminile, cioè, anche fisicamente banalmente non era una donna che attirava perché era bassa, un po’ ingobbata, con questo cespuglio di capelli neri. E quindi non.. non lo so dalla parte della femminilità.. come aspetto esteriore.. niente! Dalla parte invece.. boh.. è che lei riusciva a controllare molto bene la classe. Cioè, io mi ricordo che c’era questo [...] compagno molto problematico, che era il terrore della classe, però mi ricordo che lei riusciva a gestirlo abbastanza bene. Quindi si faceva lezione senza che lui andasse ogni due per tre dal preside, cosa che con le altre insegnanti non succedeva. Però non so bene se questo fa parte della mia femminilità opp.. cioè lo vedo come un “dominio femminile” rispetto a.. però sicuramente mi ha segnato. (Flavia)*

---

<sup>6</sup> Maestre, professoressa e professori, nelle risposte alla seconda domanda vengono infatti citate/i in sole tre occasioni: due positive (riguardanti figure femminili) e una sola negativa (riguardante i docenti universitari, uomini).

Nonostante dalle narrazioni non si riesca a desumere quali apprendimenti specifici le giovani leghino alle figure femminili citate, gli stralci risultano ugualmente interessanti dal momento che permettono di esplorare alcuni *modelli di donna*, scelti fra altri, all'interno del panorama umano in cui sono cresciute. Le descrizioni che accompagnano la presentazione di questi modelli o esempi contengono le caratteristiche che le giovani associano a un femminile che ha in qualche modo – dal loro punto di vista – contribuito alla loro crescita: come l'*eleganza*, la *cultura* e l'*autorevolezza*. Si tratta di elementi che ritornano spesso in queste due come in altre interviste, associandosi al concetto di *femminilità* e fornendone al contempo una declinazione dei contenuti ritenuti costitutivi o rilevanti di un profilo riconosciuto come femminile, riuscendo talvolta, come nel caso della dimensione estetica, a coincidere in toto con essa in una sovrapposizione di femminile, femminilità e bellezza, dimensione esaltata laddove presente e denunciata dove assente (come negli stralci più sopra riportati). Accanto a questa peculiarità Daniela e Flavia ne ricordano altre, una prima riguardante la competenza professionale (in ordine alla preparazione culturale) e una seconda invece relativa alla capacità di esprimere una sicura ed efficace *autorevolezza* definita come «dominio femminile» (Flavia), felice quanto unico contrappunto all'interno del corpo docente, a cui Flavia riconduce una qualche influenza su di sé che pur tuttavia non meglio precisa.

Anche l'intervista di Giovanna offre una possibilità di approfondimento circa la presenza del corpo insegnante nella sua formazione di genere durante gli anni del liceo, presentando l'istituto frequentato come uno spazio in cui l'orientamento sessuale di ragazzi e ragazze, come la stessa identità di genere, sono accolte dai docenti con disponibilità e senza alcuna discriminazione. Sebbene Giovanna, raccontando della propria omosessualità e della possibilità di viverla serenamente all'interno del contesto scolastico, preferisca soffermarsi più a lungo sulle molte compagne e i compagni che con lei condividono il suo orientamento sessuale (piuttosto che sulla dimensione degli insegnanti) dal racconto sembra emergere in modo chiaro l'importanza che questi hanno assunto nella gestione e nel mantenimento di uno spazio educativo non discriminante. Questo elemento sembra essere confermato dal fatto che le uniche eccezioni che Giovanna segnala vengono fatte coincidere con le figure di una professoressa e un professore i cui messaggi, interpretati come retrogradi se non addirittura folcloristici all'interno di questo contesto, perdono infatti la loro efficacia.

Di tutt'altro segno è invece il racconto di Laura che cita i docenti universitari (uomini) come parte negativa del proprio panorama formativo di genere<sup>7</sup>. Iscritta a Ingegneria presso il Politecnico di Milano, Laura descrive il proprio contesto universitario come composto e pensato *da e per soli uomini*. È in questa cornice che Laura colloca lo sguardo *oggettivante* del professore che sente posato su di lei, studente ma soprattutto donna fra uomini: esperienza vissuta senza tuttavia che ad essa si riesca a dare una definizione.

*Sì, mi è capitato di parlare con professori che.. ti guardano.. cioè, capita, no!? Gli uomini che ti guardano proprio come un oggetto sessuale, no!? Non era così palese nei professori perché non poteva esserlo. Però intravedevi che.. sei una ragazza che studia ingegneria? Allora c'è qualcosa di diverso che se fosse un ragazzo. Non riesci a dargli un nome a questa cosa.. però si intravede.*  
(Laura)

Rispondendo alla terza e ultima domanda, Laura offre un'ulteriore opportunità di osservazione e approfondimento su come lei stessa viva e osservi il suo specifico ambiente universitario dove la presenza di docenti e studenti, come noto, è evidentemente squilibrata e segnata da una segregazione di genere<sup>8</sup>. Per quanto Laura non si trovi dinnanzi a un esplicito o dichiarato

---

<sup>7</sup> Nelle restanti interviste si troverà un solo riferimento a docenti universitari donne. È Barbara ad annoverarne una nel corso della risposta alla seconda domanda ma solo per contestualizzare un apprendimento associato alla lettura di un'opera del filosofo Theodor Adorno.

<sup>8</sup> Come indicato da rilevazioni Istat, nonostante le persone iscritte all'Università siano per la maggior parte donne (corrispondenti infatti al 56% del totale degli studenti nel 2003), le stesse sono in effetti meno presenti nelle discipline scientifiche, matematiche e informatiche (49%) rispetto a quelle umanistiche (74%). In particolare «molto forte risulta

impedimento a frequentare la facoltà scelta, un senso di esclusione ed estraneità sembra potersi ugualmente desumere dal contesto qui sotto descritto.

*Non lo so, ad esempio, [...] il lavoro dell'ingegnere edile spesso è quello di stare in cantiere. Però non si rendono conto che - anche i professori quando ne parlano - che stare in cantiere.. tu, donna, stai in cantiere con una squadra di operai.. come ti vedono 'sti qua?! Cioè, non ci pensano! Lo danno per scontato e magari anche le ragazze non ci pensano a come starebbero loro in un cantiere. Però io ci penso: ma se un giorno io faccio il capo cantiere, io non ho assolutamente idea di come mi vedranno questi qua, anzi, forse ce l'ho l'idea ma non voglio pensarci! Però non mi piace il fatto di pensare che ho uno sbocco lavorativo che è prettamente maschile e maschilista e che se mi capita di essere in quella situazione sicuramente ci saranno dei.. [...] qualche battutina, qualche mancanza di rispetto eccetera eccetera. [...] Io penso sempre questa figura qua: il capo cantiere col berrettino in testa.. donna! Cioè, che magari ti dicono: "ciao bella 'topolona". E tu gli dici: "ah, ciao! Sono il tuo capo!".. e come reagiscono. [...] Non sono episodi, sono.. è più l'approccio che soprattutto lì nel mondo dell'ingegneria vedo.. E soprattutto poi del fatto che anche i professori soprattutto.. parlano in termini prettamente maschili perché comunque il lavoro che faremo è un lavoro maschile.. Però dovrebbe essere un lavoro, punto! Né femminile, né maschile. Però loro ne parlano in termini maschili. Cioè il capocantiere.. ne parlano come una figura maschile, perché è una figura maschile! Cioè il ruolo che deve avere è quello. Non si [...] riescono a mettere nell'ottica di un capocantiere femmina. Ma neanche io! Non mi riesco a immaginare un capocantiere femmina. E mi dà fastidio questa cosa, perché non c'è la volontà di andare oltre. Perché non.. non.. non si vuole andare oltre. (Laura)*

L'assenza di una problematizzazione della dimensione di genere all'interno di una facoltà scientifica non sembra impedire a Laura di osservare con lucidità la condizione diseguale e discriminatoria che ha dinnanzi che pare tuttavia lasciarla sguarnita di strumenti atti ad approfondire criticamente la condizione vissuta<sup>9</sup> come, soprattutto, quella che l'attende nel futuro professionale che, infatti, la spaventa.

Le interviste contengono altre opportunità di sguardo sulla realtà scolastica anche laddove le giovani non vi accennano nell'ambito della narrazione della personale formazione (di genere in particolare). Rispondendo alla terza domanda<sup>10</sup> e riflettendo intorno a cosa modificherebbe dell'ordine di genere corrente (per come da lei descritto) Ilaria individua un episodio di cui non aveva precedentemente parlato e che ritiene esemplificativo di un sistema di ruoli che, se in parte considera di poter accettare e, anzi, gradire (specie per quanto concerne il ruolo di "cura e protezione" del maschio nei riguardi della femmina), per certi versi valuta invece discriminatorio.

*Essendo io donna il preside stesso mi ha detto che era inutile che ci provassi [a tentare l'iscrizione ad una scuola alberghiera, Ndr] perché tanto una donna ad un certo punto vuole fare la famiglia e quindi non fa carriera. E allora lì mi sono un po' arrabbiata [...], cioè, lì per lì non gli ho detto niente, poi a pensarci dici: "però tu chi cacchio sei per dirmi cosa voglio fare io?! Ho quindici anni. Cosa ne so di cosa voglio fare tra trent'anni?!". Cioè, lì secondo me era molto un dire: "questa cosa tu donna non la puoi fare". E non so.. non aveva molto senso! E secondo me non ne ha ancora adesso. Sicuramente, appunto siamo più portate al gestire la famiglia che a far carriera magari. Però.. non so.. appunto vedo che [...] è forse.. adesso forse è ancora rientrare in questi stereotipi [...]. (Ilaria)*

Sebbene Ilaria non scelga questa fra le esperienze mediante cui narrare la propria formazione di genere, rileggendo l'intervista nella sua interezza, sembra quantomeno plausibile suggerire una

---

la presenza femminile tra gli immatricolati dell'anno accademico 2005/2006 nei corsi dei gruppi Insegnamento (90%), Linguistico (82%) e Psicologico (79%). Al contrario, solo il 18% degli iscritti a corsi di Ingegneria e il 25% di quelli dei gruppi scientifici sono donne». Dati disponibili all'indirizzo [http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20070307\\_00/09\\_universitarie.pdf](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070307_00/09_universitarie.pdf).

<sup>9</sup> Indicazioni di maggiore dettaglio sono reperibili nel sito del Politecnico di Milano, relativamente alla facoltà di Ingegneria Edile-Architettura: <https://www4.ceda.polimi.it>.

<sup>10</sup> La terza domanda corrisponde al seguente quesito: «Immagina di dover spiegare a un extraterrestre da poco giunto sulla terra che cosa significa essere un uomo e essere una donna, e se uomini e donne si nasca o si diventi».

possibile connessione fra questo episodio e altri due elementi che il testo offre: da un lato la scelta di Ilaria di non iscriversi a quello né ad altri istituti alberghieri, dall'altro la presenza di un *determinismo biologico* nel modo in cui la stessa tende a tratteggiare, *naturalizzandoli*, i ruoli di genere. In nessuno dei due casi è possibile immaginare una linearità di causa ed effetto fra questi e l'episodio narrato e, tuttavia, non è neppure eludibile la possibilità di riflettere pedagogicamente su quanto questa esperienza possa collocarsi a pieno titolo entro il panorama di un'educazione di genere (anche) in relazione al quale Ilaria ha formato la propria identità di genere come il modo stesso di concepire questo costrutto.

Anche Antonia offre in una digressione narrativa l'opportunità di osservare, dal suo punto di vista, il quotidiano scolastico (in questo caso di bambine e bambini), ripensando alla propria esperienza alle scuole elementari. Sebbene nello stralcio della conversazione qui sotto riportato Antonia indichi nella scuola un ambiente dove non ritiene siano presenti discriminazioni di genere – a differenza di quello che immagina avvenga nell'ambiente lavorativo – è lei stessa a permettere di intuirle laddove riconosce quanto gli adulti siano meno disponibili ad accogliere da parte delle bambine comportamenti invece “tollerati” qualora associati al maschile: come nel caso dell'esprimere vivacità o nel litigare.

*Perché secondo me nell'ambiente scolastico è diverso. [...] È quasi l'incontrario. Cioè, [...] le bambine sono sempre quelle più brave perché sono più tranquille, cioè, litigano di meno, sono meno vivaci o comunque fanno meno casino dei maschietti.. cioè questa cosa viene comunque tollerata di più nei maschietti: sì, è vivace.. è intelligente.. però... Invece nelle bambine si tende molto a sottolineare il fatto che magari una è un po' più scalmanata. Così, secondo me, è quasi l'incontrario: le bambine sono quasi sempre più brave. [...] Poi magari al liceo è diverso. Secondo me nella mia scuola c'è abbastanza parità. Perché comunque... sì, sì, secondo me è più nell'ambiente lavorativo.. Però non ti so dire.. perché non ho ancora provato. (Antonia)*

## 5.2 La scuola e lo studio

Il liceo viene citato (nelle risposte alla prima domanda) come esperienza formativa da tre giovani: in due casi in termini positivi, in uno negativi. Marta e Antonia sono le giovani che annoverano il liceo frequentato tra le prime (e positive) esperienze della propria narrazione, considerandolo una componente “ovvia” del proprio percorso di crescita. Per entrambe questi è riconducibile, fra l'altro, anzitutto agli studi che permette di intraprendere, chiave di volta per l'accesso all'acquisizione sia di competenze e contenuti specifici che di una formazione più ampia.

*Poi, ovviamente, la scuola. Io ho frequentato il liceo classico, poi sto andando all'università. E.. niente.. Hanno formato, appunto, il mio modello comportamentale, il modello educativo [...]. (Marta)*

*Poi, va beh, al liceo sono cresciuta parecchio perché comunque dai quattordici anni fino adesso ce n'è di cose da dire, nel senso.. Ovviamente le nozioni così... va beh, quello è scontato, [...] nel senso, soltanto il fatto di studiare comunque cose diverse ma anche per la tua formazione.. (Antonia)*

Nel corso delle rispettive narrazioni l'immagine di questa formazione assume contorni differenti. Nel caso di Marta la cornice scolastica si riempie progressivamente di esperienze difficoltose, vissute sia con i docenti che con le compagne di classe, giungendo a includere giudizi poco esaltanti su un impegno universitario che la stessa auspica di lasciarsi presto alle spalle, poiché percepito e vissuto come «noioso», sperando di potersi occupare un giorno solo di suo marito (Marta, come già ricordato si è da poco sposata), della casa e dei figli che avrà. Le digressioni narrative che Antonia dedica invece alla scuola contengono riferimenti a esperienze positive che non solo chiamano in causa in modo più approfondito lo studio ma si legano positivamente ad altri contesti, relazioni ed

esperienze della sua formazione. Anche nell'intervista di Barbara è rintracciabile questo piacere associato alla passione per lo studio della filosofia cui la giovane riconduce un'educazione alla gestione della complessità e all'apprendimento di un pensiero critico non circoscritto al solo ambito scolastico bensì traducibile nella dimensione politica in cui la stessa giovane è impegnata da alcuni anni.

Se anche per Flavia il liceo corrisponde a quello studio che permette la formazione di una solida cultura, il prezzo pagato per raggiungerla e possederla è da lei considerato come molto alto. Flavia descrive infatti gli anni del ginnasio e del liceo come molto duri a causa delle fatiche legate allo studio e al continuo timore di non riuscire a superare prove ed esami che la costringono ad allontanarsi dallo svago e dalle relazioni fra pari.

*Infatti poi, quando sono andata al liceo, è stato un inferno. Cioè, tutti i cinque anni [...] e però comunque va beh, a parte che il liceo classico ha minato definitivamente la mia autostima eccetera, però effettivamente mi ha lasciato un bagaglio che io penso che se probabilmente avessi fatto un'altra scuola non avrei.. cioè mi ha lasciato degli strumenti per poter prendere delle scelte determinate [...]. C'erano anche periodi in cui facevo mesi e mesi in casa senza uscire e piangendo.. dicendo: "no, verro bocciata!". [...] Poi non avere tanto a che fare con i coetanei della mia età, tipo quelli che vanno giù nella piazzetta [...], mi ha allontanato.. cioè, mi ha un po' alienato tra virgolette. [...] Ringrazio il cielo di non essere diventata come quelli [...] dall'altra so che loro hanno vissuto delle esperienze sociali molto diverse dalle mie, probabilmente anche molto più – tra virgolette – avanzate. Mentre io, in questo campo, sono ancora un po' ingenua [...] (Flavia)*

Nello stralcio riportato la dimensione scolastica vive, senza poterla incontrare, accanto alla realtà quotidiana composta di «esperienze sociali molto più avanzate» (Flavia) di quelle proposte dal percorso formativo canonico, lasciando trasparire una sorta di incomunicabilità fra i due mondi. Per Flavia sembra difficile credere che il liceo non fornisca una cultura utile per orientare le proprie «scelte» e, tuttavia, è parimenti convinta che, fuori dalla scuola ne esista un'altra a cui il liceo non prepara e che, in qualche misura, occorre frequentare.

Per quanto il capitale culturale delle rispettive famiglie sia differente<sup>11</sup>, i contenuti proposti da Flavia trovano una certa eco in quelli di altre interviste come, ad esempio, in quella di Ilaria che definisce «aria fritta» quanto la scuola è solita trasmettere proprio a causa della distanza che la separa dalla quotidianità in cui vive; o in quelli proposti dalla stessa Clara che considera assai più formative le esperienze che non solo abitano al di là dei cancelli della scuola ma a cui la scuola stessa rischia di togliere tempo e spazio.

*Perché devo sprecare il tempo là a studiare - che poi non è sprecato perché sono consapevole che non è tempo sprecato - però perché lo devo fare quando posso fare ancora altre esperienze che comunque mi insegnano lo stesso tanto, capito?! Poi magari è sicuramente sbagliato quello che penso io, no?! Però non ho mai cambiato idea. [...] Non tornerei indietro. Non mi piace proprio. Non è una cosa che fa per me.. Ma infatti [...] io ringrazio [...] che i miei genitori mi hanno capito e non sono stati quei genitori: "no, vai per forza!".. (Clara)*

Per certi versi, laddove citata come esperienza importante della propria formazione, anche la preparazione universitaria sembra soffrire in alcuni casi dello *scollamento* fra i contenuti che propone e le complessità che la dimensione del quotidiano sottopone alle giovani donne che lo vivono. Come si è detto, per Marta l'università è un'esperienza che permette di apprendere un sapere descritto come qualcosa che «piace», che «ha aiutato a capire» comportamenti e atteggiamenti altrui ma che, nonostante questo, velocemente «annoia». Anche le considerazioni di Nadia sono particolarmente interessanti in questo senso dal momento che permettono una più approfondita esplorazione di alcuni dei possibili fattori che contribuiscono a questo scollamento fra formazione e quotidianità. Iscritta al secondo anno di Scienze dell'Educazione all'Università di Milano-Bicocca, come altre giovani riconosce alle «nozioni» apprese (così nominate anche da

---

<sup>11</sup> Per una presentazione dei titoli di studio e degli impieghi professionali di madri e padri si rimanda alla tabella che chiude il Cap. 3.



Antonia) una chiara utilità formativa e, soprattutto, professionale che consentirebbe una loro immediata applicabilità sul campo lavorativo in cui è contemporaneamente impegnata. Tuttavia, quando dalla semplice assimilazione delle nozioni Nadia passa a descrivere le pratiche conoscitive mediante le quali la realtà viene avvicinata, significata e organizzata, sembra presentarsi il rischio di un'incertezza assoluta e di un'assoluta soggettività. L'introduzione da parte del sapere accademico di una competenza a una lettura più complessa dei processi conoscitivi (da cui dipendono le cosiddette "nozioni" come i saperi, le scuole di pensiero, le categorie descrittive eccetera), a cui partecipano le dimensioni soggettive quanto quelle storico-sociali, sembra tradursi per Nadia più che nella gestione consapevole, attiva e critica di questa complessità, in una letterale impossibilità a decidersi.

*Sono permalosa, quindi se magari uno mi dice: "guarda [...] non hai capito quello che volevo dirti" - no?! - allora lì dico: "ecco! Stupida, no?! - cioè - è vero, hai ragione tu, io non ci sono arrivata!". Quindi magari mi arrabbio, no?! Ma non perché.. me la prendo con me stessa e dico: "complimenti!", cioè, in quel senso lì. Che comunque è un lavoro difficile il fatto di dire - secondo me - cioè, appunto... sì, sai che non è giusto, però, cioè, non che non è giusto, cioè, sai che questa cosa puoi sempre metterla in discussione, no!? Cioè non è.. il tuo punto di vista non è quello giusto sempre [...] e quindi non è facilissimo. [...] Perché comunque, quando poi magari ti fai un po' di... non so, anche di esperienza, magari dici: "oh, (sospiro di sollievo) ora ho ragione!". E invece magari poi arriva due secondi dopo una cosa che invece smentisce totalmente quello che.. che hai pensato tu fino a un secondo prima, insomma. Però [...] è comunque importante [...] che il tuo punto di vista non sia quello.. l'unico giusto! Cioè, anche il dire: "secondo me è così!". [...] Sono cose che mi hanno.. [...] su cui ho iniziato a stare attenta [...]. Durante l'università [...], anche durante un esame, cioè, non dici: "è così!".. cioè: "io ho capito così" oppure "secondo me.. quello che più interessa". Insomma, cioè, fai capire che è quello che pensi tu. [...] Poi non è detto che sia così ovviamente cioè.. penso (Nadia)*

Il passaggio alla seconda domanda e all'introduzione di una cornice di genere permette di osservare un cambiamento interessante: riflettendo intorno alle esperienze che hanno segnato il proprio divenir donna, le giovani intervistate espungono dalle loro narrazioni l'educazione scolastica *formale*. La scuola come l'università infatti (intese quale percorso intenzionale di studi) non sono più ricomprese nella seconda parte dell'intervista, né in senso positivo (per l'apporto che gli studi forniscono alla crescita personale – come accennato precedentemente in tre risposte) né in senso negativo. Nemmeno il liceo, quale esperienza traumatizzante per la propria "autostima", verrà qui più citato.

Solo Barbara cita l'opera *Minima Moralia* di Adorno<sup>12</sup> (parte del programma monografico di un esame universitario da poco sostenuto e promosso da una docente) quale unica lettura affrontata e problematizzata da un punto di vista di genere alla quale riconosce il merito di aver contribuito alla sua riflessione intorno al rapporto fra tradizione ed emancipazione nella storia delle donne.

*Quindi è la protesta del bello, della sfera estetica, contro il buono e quindi io sono dalla parte della vecchia zia, in questo caso, perché lei aveva voluto fare semplicemente un gesto gentile, ecco. E non mi piace questa emancipazione forzata che ti porta ad inseguire un modello che penso sia falso. Infatti, anche nei confronti del movimento femminista ho sempre avuto un'opinione un po' contrastante. In realtà non me ne sono fatta un'idea così precisa, è una cosa a cui ogni tanto penso e non ho ancora un'opinione così ben definita. Però, ecco, non vorrei che emanciparsi voglia semplicemente dire aderire ad un altro modello già predeterminato e dimostrare, come dicevo prima, di essere in grado di avere successo. Ma questa non è vera emancipazione. (Barbara)*

Assente nelle risposte alla seconda domanda, la scuola viene accennata solo tangenzialmente nel corso delle digressioni narrative. In queste rare occasioni essa è in particolar modo ricordata come la cornice entro cui si è svolta un'educazione sessuale o all'affettività non sempre intenzionale. È in

---

<sup>12</sup> Theodor W. Adorno, *Minima moralia: meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 1994 (prima edizione 1954).

effetti solo Nadia ad accennarvi, ricordando di aver seguito (nel corso delle scuole medie superiori), alcune lezioni dedicate alla conoscenza degli organi genitali e del loro differente funzionamento a partire da cui uomini e donne vengono fra loro distinti mediante il riconoscimento di una *differenza biologica* oltre la quale viene indicata la *sostanziale uguaglianza dei diritti* – idea cui Nadia aderisce, sebbene lei stessa rammenti ben più d'una differenza fra i due generi nel corso dell'intervista. Anche Flavia accenna all'educazione sessuale promossa dalla scuola. Sebbene non vi abbia mai preso parte e ne possieda solo una conoscenza indiretta, Flavia considera in modo critico quanto questo stesso insegnamento non esaurisca i bisogni di conoscenza che lei per prima si riconosce laddove sia limitato alla mera descrizione della funzionalità riproduttiva degli organi genitali.

*R: No, non c'era niente. Per questo – ti dico – [...] sì, va bene fare l'apparato riproduttore... è molto interessante – capisco finalmente perché le mestruazioni e riesco a comprendere che non è una punizione divina ma qualcosa di naturale. Però poi, all'atto pratico, sarebbe interessante fare anche qualcosa più sulla sessualità e non solo mera teoria degli organi riproduttivi eccetera. Perché anche se io so come si fanno i bambini posso comunque rimanere lo stesso incinta, cioè, non è che sapere come sono fatte le mie ovaie o i suoi testicoli mi salva. E quindi, secondo me, sarebbe utile fare delle campagne.. non so.. delle cose incentrate su questo: anche perché poi la conoscenza della sessualità - è vero che è qualcosa di molto privato - però un aiuto non sarebbe male.*

*D: A te come è capitato? [...] Quello che hai capito, quello che hai imparato, appreso [...] è stato frutto di che cosa?*

*R: Mah.. libri. Soltanto che erano libri [...] tipo fantasy. Così quindi la cosa era molto.. un po' fantasy [...] e quindi [...] mi sono avvicinata un po' ingenuamente. Però penso che quello... all'inizio un po' tutti perché non hanno l'esperienza.. non hanno qualcosa scritto dietro per forza di cose. La testa da qualche parte devi sbatterla! Quindi per me è stato così. (Flavia)*

Flavia, come altre giovani intervistate (Clara, Laura, Giovanna e Olga), in assenza di spazi dedicati, visibili e riconoscibili – dentro e fuori la scuola – affronta desiderio e bisogno di conoscenza per proprio conto, orientandosi come meglio può fra i contenuti che libri e media possono offrire in merito non solo alle malattie sessualmente trasmissibili o alle gravidanze indesiderate ma anche all'esplorazione della propria sessualità e alle emozioni che essa sollecita, al sesso occasionale, all'omosessualità. Quelli che le giovani riferiscono di incontrare sono contenuti complessi e spesso fra loro contraddittori – che spaziano dalla prescrizione di psicofarmaci «per guarire dall'omosessualità»<sup>13</sup>, alla mappa dei locali *gay friendly* suggeriti da due differenti psicologi, ai testi che si propongono come guide sul sesso<sup>14</sup> (Giovanna) – circolanti via internet e consigliati da amiche e amici – a quelli che invece promettono chiavi di lettura su come gli uomini pensano e su come poterli conquistare (Olga), agli spunti che la letteratura offre sull'immaginario di come è, deve o può essere vissuto un rapporto sessuale (Flavia), alle dimostrazioni pratico/mediatiche delle difficoltà connesse alla gestione delle gravidanze e dei neonati in età adolescenziale, che Clara cita ricordando il reality *Sedici anni incinta* della rete MTV<sup>15</sup> che considera un vero e proprio strumento di formazione a carattere preventivo.

*Sì, sì, sì, perché nel 2013 io non posso.. io non voglio credere che [...] ci possa essere una persona che rimane incinta casualmente. Cioè, secondo me, non si può! [...] Adesso [...] tu vai a scuola e hai educazione sessuale, a casa [...] i genitori, la televisione [...] c'è MTV che fa - io lo seguo molto quel canale perché mi piace perché dà proprio una finestra sul mondo da parte dei ragazzi – [...] c'è la pubblicità dei preservativi. [...] Perché [...] tipo, fanno i programmi “Sedici anni incinta”, poi fanno “Sedici anni e mamma” [...] ti fanno vedere che è difficile comunque la cosa da dire ai genitori, o da affrontare [...] ti fa vedere come è difficile crescere un figlio. (Clara)*

<sup>13</sup> È questa l'indicazione che l'amico di Giovanna riceve dalla propria madre per affrontare la propria omosessualità.

<sup>14</sup> Jacopo Fo, *Lo Zen e l'arte di scopare*, Giunti, Firenze 2010.

<sup>15</sup> <http://ondemand.mtv.it/serie-tv/16-anni-e-incinta-italia>.

È dinnanzi a questi come ad altri contenuti che le giovani sono chiamate di necessità a orientarsi, spesso prive di strumenti dedicati o a partire da immagini tradizionali di cui la famiglia, come la stessa scuola (stando ai racconti raccolti) sembrano talvolta farsi ancora portatrici.

Accanto all'educazione che intenzionalmente la scuola propone (a cui in ogni caso solo una delle dodici intervistate rammenta di aver preso parte) in un'intervista si ha, ad esempio, modo di osservare un genere di educazione che si occupa della sessualità di ragazze e ragazzi in modo *informale*. A citarla è Giovanna che, nel descrivere l'accoglienza che in generale ha contraddistinto il corpo insegnanti del liceo che ha frequentato (nei riguardi dell'orientamento sessuale degli/delle studenti), annovera qualche eccezione che propone contenuti da lei giudicati come retrogradi e potenzialmente pericolosi e apertamente in contraddizione con la posizione della restante parte del corpo docente. Come si nota nello stralcio seguente, solo nel primo caso Giovanna accoglie i commenti di alcuni di questi docenti con ilarità.

*A parte quello di religione che andava in giro dicendo: "non usate i preservativi perché dovete far bambini!" [...] Ci sono quelle [professoressa, Ndr] che sono rigide... però non te lo vengono a dire! [...] Nessuno dei miei insegnanti [...] mi avrebbe mai detto: "perché siete due donne allora non baciatevi!". [...] Per esempio.. c'era [...] questo mio amico gay che dava i colpetti alla mia amica per darle fastidio, no?! E questa prof. l'ha fatto uscire e ha scritto come nota che "molestava le ragazze" [...]. Questa era una che diceva [...] per prevenire un bambino: "mettetevi un sassolino in mezzo alle ginocchia e non le aprite mai!" Va beh, peggio delle cicogne! [...] Anche in prima (liceo, Ndr) erano venuti dei ragazzi che stavano facendo una sorta di petizione.. [...] un questionario su chi era a favore e chi era contro [delle coppie omogenitoriali, Ndr]. La mia insegnante disse che era contro - [...] era di lettere - e ci rimasi male.. nel senso.. dai, non può averlo detto seriamente?! Si era messa a raccontare proprio: [...] "questa domanda è assurda! È ovvio che uno deve avere un padre e una madre..". E anche lì [...] la classe si era divisa: c'era chi era a favore e chi era contro. (Giovanna)*

Come si avrà modo successivamente di approfondire (Cfr. Cap. 6), similmente accade per i messaggi educativi che alcune madri e padri propongono alle loro figlie laddove alla sessualità vengono esplicitamente associati sentimenti di *paura* e *giudizio* che del corpo della donna considerano ed evidenziano esclusivamente il potenziale di rischio (stupri, violenze, gravidanze indesiderate, stigmatizzazione sociale delle giovani che hanno rapporti sessuali).

### 5.3 La cultura di genere: fra libri e TV

Il ricorso meno frequente alla dimensione scolastica, all'interno delle narrazioni impegnate nell'esplorazione dei percorsi formativi di genere, sembra essere parzialmente compensato da altre fonti o risorse d'ordine culturale cui le giovani attingono al di fuori del circuito formale della scuola e dell'università per riflettere intorno alla loro soggettività di genere. Si tratta, in particolare, di *risorse letterarie* che vengono introdotte nella risposta alla seconda domanda e qui presentate e descritte come preziose fonti di *informazione* ma, soprattutto, di *chiavi di lettura* per comprendere la dimensione di genere. L'autobiografia della partigiana Ines Pisoni<sup>16</sup>, il racconto *Extraterrestre alla pari* della scrittrice Bianca Pitzorno<sup>17</sup> come anche le opere di Clarissa Pinkola Estès<sup>18</sup>, di Michela Marzano<sup>19</sup>, Umberto Galimberti<sup>20</sup>, Erich Fromm<sup>21</sup> sono fonti a cui le giovani raccontano di avere attinto per esplorare e riflettere *individualmente* intorno ai personali dubbi che hanno

<sup>16</sup> Ines Pisoni, *Mi chiamerò Serena*, Fondazione Museo Storico Trentino, Trento 2000.

<sup>17</sup> Bianca Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Emme Edizioni, Torino 1990.

<sup>18</sup> Clarissa Pinkola Estès, *Donne che corrono coi lupi*, Frassinelli, Milano 1993.

<sup>19</sup> Michela Marzano, *Sii bella e stai zitta. Perché l'Italia di oggi offende le donne*, Mondadori, Milano 2010.

<sup>20</sup> Umberto Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2009.

<sup>21</sup> Erich Fromm, *L'arte di Amare*, Mondadori, Milano 1990.

riguardato la loro identità in formazione e in cui riferiscono di essere riuscite a trovare spunti importanti per comprendere le peculiarità che contraddistinguono il tempo in cui si trovano a vivere – anche e soprattutto come donne – e i fenomeni che lo abitano.

*Allora, io sono cambiata molto quest'autunno. E questo cambiamento [...] è stato fatto - tra virgolette - grazie a dei libri: uno è quello di Galimberti [...] e poi l'altro è quello della Marzano "Sii bella e stai zitta", che sono libri che mi hanno aiutato molto in un periodo molto particolare della mia vita. E poi soprattutto il libro che mi ha dato la svolta è stato quello di Pinkola Estès "Donne che corrono coi lupi" che, veramente [...] mi hanno fatto vedere il mondo da un'altra prospettiva completamente diversa, che pensavo nemmeno potesse.. potesse essere. Quindi adesso, la persona che sono adesso, la devo a questi tre libri. (Flavia)*

Sono testi a cui le giovani non giungono casualmente ma che vengono loro proposti dalle *madri* (come nel caso di Antonia e di Laura), dalle *amiche* (Flavia) o che avvicinano e scelgono autonomamente, sebbene sempre sulla scorta di una qualche necessità o curiosità già posseduta: come nel caso di Daniela, che della Resistenza partigiana si è occupata all'interno di un impegno conoscitivo maturato in famiglia come a scuola o Flavia che vi arriva per il bisogno di affrontare e comprendere uno stato di malessere e sofferenza che sta attraversando. Ognuna di queste giovani ha con la cultura un rapporto che, sin dal principio delle interviste, appare come consolidato (spesso annoverato come passione per la scrittura e la lettura) grazie al *percorso scolastico* intrapreso e al *milieu culturale* della famiglia. È all'interno di questo che alcune giovani, come Laura e Antonia, iniziano a sperimentare anche lo strumento della *scrittura* che utilizzano per esplorare e indagare se stesse e la realtà del proprio quotidiano come anche fenomeni e contraddizioni che lo caratterizzano e che le giovani cercano così di avvicinare e comprendere. Nei loro *racconti brevi*, di cui offrono spontaneamente la lettura, si parla infatti di sesso occasionale, dell'ansia che sollecita la necessità di apparire come donne giovani e belle, il lavoro e la disoccupazione, il consumismo eccetera in una scrittura che, per quanto a tratti ospiti sentimenti di disillusione e frustrazione, non appare mai come pessimista, lasciando piuttosto spazio a domande e speranze.

Occorre tuttavia precisare che nei due casi in cui i suggerimenti letterari provengono dalla famiglia sono in realtà le *madri* ad essere citate: è infatti la madre di Antonia (insegnante alle scuole medie) a proporre alla figlia la lettura della Pitzorno ed è la madre di Laura (ex femminista) a suggerire alla figlia i testi *Dalla parte delle bambine*<sup>22</sup> e *Donne che amano troppo*<sup>23</sup>, sebbene la figlia stessa ammetta di non averli poi letti. Lungi dal volerne evidenziare una consequenzialità lineare, sono tuttavia proprio queste giovani a presentare nel corso dell'intervista degli spunti di riflessione e dei *punti di vista più critici* nei riguardi dell'odierna condizione delle donne.

Le giovani che invece non annoverano fra le esperienze della propria formazione la dimensione letteraria non la citano neppure in questa seconda risposta.

Un'altra fonte di conoscenza e apprendimento, che le giovani ricordano quale componente del panorama della propria formazione di genere, chiama in causa – in termini sia positivi che negativi – la *televisione*. Il mezzo televisivo, come anche i media più in generale, compaiono in più occasioni, specie nelle digressioni narrative in cui le giovani citano trasmissioni, documentari, film quali spazi da cui dichiarano di attingere importanti informazioni che permettono loro di *riflettere sul proprio quotidiano*. Fra quelle ricordate si trovano i telegiornali e le trasmissioni di approfondimento dedicate alla politica (citate da Barbara e Antonia) o il film *Matrix*<sup>24</sup>, citato quale spunto metaforico mediante cui rileggere criticamente l'adesione a modelli e stili di vita cui si è costretti ma dai quali si considera tuttavia possibile liberarsi (Laura).

Alcune trasmissioni televisive ricordate sono invece in qualche modo direttamente riconducibili alla *tematica di genere*, trattando, in modo più o meno esplicito (e più o meno edificante) la sessualità, la violenza sulle donne, l'omosessualità e l'immagine della donna, quest'ultima

<sup>22</sup> Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973.

<sup>23</sup> Robin Norwood, *Donne che amano troppo*, Feltrinelli, Milano 1995.

<sup>24</sup> *Matrix*, Andy e Lana Wachowski, USA 1999.

riconosciuta come *onnipresente* in tutte le dimensioni mediatiche. È in questo senso che Flavia cita la puntata di un programma televisivo di approfondimento politico e attualità dedicata al movimento *Femen*.

Il giudizio su ciò che giunge dalla televisione non è sempre positivo e si fa anzi critico, ad esempio, laddove del fenomeno di cui si propone la descrizione si ritiene manchi un'analisi capace di sollecitare un livello di comprensione differente dalla semplice spettacolarizzazione dei fatti descritti. È questa, ad esempio, la critica che Flavia muove nei riguardi della trasmissione *Amore criminale*<sup>25</sup> che si propone di narrare le vicende di donne uccise per mano di mariti, fidanzati ed ex compagni.

*Perché [...] alla fine [...] ti vengono dati.. come dati, cioè: la donna è stata uccisa! Ti ricostruiscono la storia, però poi non cercano di dare un'interpretazione. Ti buttano le cose lì e ti dicono: "è successo!". E quindi poi sta a te trovare una causa! Però non è sempre facile. (Flavia)*

Anche Giovanna cita la televisione quale *unica* opportunità di formazione per orientarsi intorno alla tematica omosessuale. Le trasmissioni ricordate sono quelle della *televisione generalista* come *Le iene*<sup>26</sup> o *Pomeriggio Cinque*<sup>27</sup> condotto da Barbara d'Urso, da cui Giovanna attinge alcune informazioni che tuttavia spesso le appaiono confuse, contraddittorie e per questo poco affidabili e che, come già ricordato da Flavia, demandano alla/allo spettatrice/spettatore il compito – oneroso – di orientarsi fra ciò che è vero e ciò che non lo è, ciò che è realtà e ciò che è spettacolo, oltre alla gestione delle domande e delle emozioni che la visione sollecita.

*Sì, ho sentito che comunque avevano fatto un sondaggio negli USA ed era risultato che le coppie omosessuali con figli erano felici! Poi ovviamente dipendeva da.. nel senso, la maggior parte era felice. Un po' come anche la maggior parte delle coppie etero sono felici. Si sta parlando della stessa cosa. Poi se ne esce uno alla TV e dice che [...] si sono suicidati mille bambini perché avevano due padri o due madri. Erano cose che le aveva prese dal niente! Diceva che era stato fatto un sondaggio che in realtà non esisteva e, in realtà, questo qua era uno contro i gay [...] punto! Quindi, pur di dimostrare che.. si inventava dati! Ma già c'è una società che non è il massimo, [...] poi quelli che già hanno questo pensiero ti credono.. Anche se poi ti viene detto che non è vero.. dove vai!? Dove finisci poi!? (Giovanna)*

A media e TV molte giovani associano anche uno specifico ruolo formativo che ha contribuito a definire alcuni dei valori e delle priorità intorno cui si è articolata la propria formazione di genere, ispirandola a precisi *modelli di femminilità*. In questo caso il riferimento non riconduce più a specifiche trasmissioni ma, in generale, alle immagini che di donne e di uomini si riempie il contenitore mediatico. È così, ad esempio, per Marta che mutua dai film e dalle tradizioni che questi inaugurano (come il *pigiama party*, che nello stralcio è riferito come parte di una cultura ormai condivisa) alcuni spunti che presentano come *normali* e *tipiche* attività in cui le adolescenti si spendono divertendosi.

*Quando sei più nell'adolescenza con le tue amiche magari fai i pomeriggi a truccarti, a farti la maschera come si vede nei film, piuttosto che dai racconti di persone che ho conosciuto adesso che parlano: "sai quando era al liceo avevo le mie amiche - facevano il pigiama party - in cui parlavamo dei ragazzi, piuttosto che ci truccavamo, piuttosto che ci facevamo i capelli". Io, non avendo vissuto questa esperienza, l'ho vissuto poi quando ho incontrato i ragazzi, quindi ho incominciato a truccarmi, ho incominciato a prendermi un attimo più cura di me stessa, perché in quel periodo, ripeto, al liceo ero diventata più un maschiaccio, capito?! Nel senso che non mi curavo, non mi facevo cerette e non mi facevo niente. Un po' perché non avevo voglia, non vedevo il motivo per cui farnele e cose del genere. Poi, quando ho incominciato ad uscire, ho cominciato anche fare queste cose: a fare le lampade, a sperimentare il mio corpo.. (Marta)*

<sup>25</sup> [www.amorecriminale.rai.it](http://www.amorecriminale.rai.it)

<sup>26</sup> [www.iene.mediaset.it](http://www.iene.mediaset.it)

<sup>27</sup> [www.social.mediaset.it/pomeriggio5/](http://www.social.mediaset.it/pomeriggio5/)

Assai differente è il commento di Flavia che, a seguito degli approfondimenti critici mutuati da alcune letture intraprese<sup>28</sup>, rilegge e riflette sulle conseguenze che l'immaginario mediatico sul corpo e il soggetto femminile hanno giocato sul suo modo di pensare alla donna come, quindi, anche a se stessa.

*Quindi [...] la persona che sono adesso, la devo a questi tre libri. La persona che ero prima la.. non so.. la devo a.. probabilmente al "sistema". Non lo so perché.. io la pensavo molto come.. un po' come la pensano [...] le ragazze della TV [...]: devi essere bellissima sempre, in ogni momento, devi avere tanti ragazzi, devi essere un po' fredda, algida ma intelligentissima, perfetta in ogni senso. (Flavia)*

Che media e televisione contribuiscano in senso *negativo* al modo di guardare a sé e alle altre donne, mobilitando desideri e ambizioni di bellezza aderenti ai canoni estetici oggi più diffusi, è una convinzione che accomuna alcune delle giovani intervistate. Questa riflessione è presente infatti in cinque interviste, ma solo laddove questo genere di educazione informale è stata colta e in qualche modo disvelata grazie a una lettura critica dell'immagine e dei ruoli femminili che i media propongono (dalle pubblicità ai film, ai notiziari) stimolata e supportata, in alcuni casi, da letture specifiche o dalla visione di documentari dedicati al tema<sup>29</sup>. È per questo interessante osservare quanto, accanto alla consapevolezza con cui considerano in generale l'influenza dei media, queste giovani siano in grado di cogliere il *portato specifico e particolare* che questo apprendistato ha comportato sulla propria persona. I commenti che nel corso della narrazione accompagnano le loro riflessioni argomentano infatti autobiograficamente le fatiche che ritengono di aver attraversato nel riuscire a prendere le distanze da un immaginario diffusamente e precocemente sessualizzante del genere femminile<sup>30</sup>, distinguendo fra un desiderio e un piacere propri e quello invece mutuato dalla società e dai media, e inseguendo ulteriori e alternativi modelli più affini a sé. Negli stralci che possono essere rintracciati nel corso della risposta alla seconda domanda, Antonia riflette ad esempio su quanto lei stessa, nonostante ritenga di possedere una formazione che le ha permesso di sensibilizzarsi alla questione di genere e alla condizione delle donne, fatichi a scindere o, meglio, a non considerare prioritaria la dimensione estetica rispetto ad altre peculiarità o competenze che in ogni donna possono essere valutate, accennando a un *automatismo* che le sembra difficile riuscire a superare.

*Cioè, secondo me, l'uomo rispetto alla donna [...] non gli è richiesto di apparire [...]. Lasciando stare tutto il discorso della televisione, delle soubrette - che è abbastanza scontato - per esempio, se pensiamo solo agli speaker del telegiornale, una donna deve essere necessariamente abbastanza piacente, invece, non so, Mentana, che è brutto come la fame, però nessuno [...] fa delle rimostranze su questo; ma istintivamente [...] anche io, quando cambio canale e vedo che c'è una giornalista vestita male, per esempio, dico: "o mio dio! Perché l'hanno messa così!? E poi mi rendo conto che se c'è un giornalista maschio.. (Antonia)*

La riflessione di Laura, invece, oltre a dar conto di quella che pare essere un'abitudine sottesa al modo di considerare entro precise immagini e ruoli la donna, permette di esplorare da un lato i *bisogni individuali* a cui questo genere di visione risponde – come l'essere apprezzate e dunque riconosciute come socialmente corrispondenti ai canoni vigenti – e dall'altro l'effetto di inautenticità e di spaesamento che lei stessa prova nell'aderirvi, faticando a riconoscere *come proprie* le motivazioni che la spingono ad assumere certi atteggiamenti o comportamenti.

---

<sup>28</sup> Come già anticipato, si tratta dei testi di: Michela Marzano, op. cit.; Clarissa Pinkola Estés, op. cit.; Umberto Galimberti, op. cit.

<sup>29</sup> Come nel caso di Flavia che cita il documentario di Lorella Zanardo «Il corpo delle donne» visto a scuola e reperibile all'indirizzo <http://www.ilcorpodelledonne.net/>

<sup>30</sup> American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls (2010), *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*. Disponibile all'indirizzo <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>.

*Mi ricordo che avevo [...] tenuto un'assemblea al liceo sui temi del femminismo e mi trovo a parlare con questa ragazza [che] diceva che spesso sono le ragazze a mettersi in situazioni discriminanti [...]. Non riesco ancora a capire bene [...] questi argomenti.. per dire: “mi metto la minigonna perché mi fa star bene.. Ma perché mi fa star bene? Perché vengo guardata in un certo modo oppure perché veramente mi fa star bene?”. [...] Come quando alle volte [...] l'uomo cavaliere va bene, l'uomo che ti paga la cena va bene, fa comodo, no?! E quindi magari ci mettiamo noi in certe situazioni, inconsciamente o consciamente. E però non mi sono.. cioè, non riesco ancora a capire bene queste tematiche di come.. come ci comportiamo.. Cioè, di noi donne come reagiamo, non riesco tanto a interpretarla. Nemmeno io alle volte mi riconosco, cioè, non so bene se mi sto comportando così perché sono Laura, perché sono donna, perché sono studentessa, perché lo sto facendo.. Non lo so bene. (Laura)*

Le interviste di Flavia e Laura offrono un ulteriore approfondimento che permette di comprendere meglio la *pervasività* dei modelli estetici proposti oltre ai quali, come testimoniano gli stralci che seguono, sembra impossibile immaginare qualcosa di diverso, capace al contempo di affascinare senza mortificare le giovani che vi cercano un rispecchiamento. Questo vuoto non lascia altre opportunità che quella di sottrarsi alla visione dei media (Flavia) come alle relazioni con le persone che ne convalidano i contenuti facendoli propri e ribadendoli (Daniela). La stessa consapevolezza del magnetismo che possiede l'immagine della donna proposta dai media è descritta come una sorta di *risveglio*, *necessario* e pur tuttavia in qualche modo *insoddisfacente*. Comprendere la mistificazione che i media producono sui modelli femminili infatti impone un lavoro di critica e di autocritica descritto come per nulla immediato, che necessita tempo ma soprattutto uno scendere a patti con quella che Flavia definisce la propria «umanità» che dalle sue parole non sembra essere riscoperta nella sua meravigliosa naturalezza, quanto piuttosto in una mediocrità al fine rivelata.

*Invece adesso sto cercando di accettare di più la mia umanità: come qualcosa che non è sbagliato ma che fa parte di me e mi rende quella che sono. [...] Uno non vede solo se stesso, vede se stesso paragonato a tutte quelle figure di modelle, modelli che ci bombardano ogni giorno in TV, con le pubblicità.. (Flavia)*

Appare così in tutta la sua fatica il tentativo di accettare una peculiarità (e una diversità dalle altre/dagli altri) che è sì propria ma che porta con sé il fardello dell'insoddisfazione e dell'isolamento a cui l'adesività ai modelli diffusi e le sicurezze che questi comportano sembra invece fare da contraltare.

*Quindi quando uno si vede non dice: “ah, dai, oggi sto bene!” – no, dice: “aspetta, però, non è così che mi voglio”. Ma uno non se ne rende neanche conto! Cioè, anche se una ragazza può essere alternativa, contro le regole, però la ceretta se la fa! Perché? Non lo sa neanche lei perché. Io ho sentito tante ragazze dire: “che schifo una ragazza che non si fa i peli!”. Va beh, ma tutti ce li abbiamo! [...] Ma perché, cioè, penso che puoi scegliere, cioè se stai bene - con i peli o senza - puoi scegliere. Però alle volte non riesci a scegliere, stai bene solo senza. [...] Io mi sento molto anticonformista, però mi avevano chiamata per un casting per fare la fotomodella ed ero la persona più felice del mondo a sentirmi dire che avevo le doti e le qualità giuste per fare la fotomodella. Va beh, ma chi se ne frega! Però mi faceva piacere, no?! [...] Anche se penso: “ma chi se ne frega se uno mi dice che posso fare la fotomodella!”, però ti fanno stare bene, ti aiutano, ti fanno sentire forte, ti fanno sentire accettato. (Laura)*

## 5.4 Compagne e compagni di scuola

Alcune giovani donne annoverano la classe scolastica o parte di questa (come anche un suo solo membro) fra i soggetti protagonisti della propria formazione, collocandola in tre casi su quattro fra le esperienze *negative* attraversate. Ponendo luce sulla componente di genere di questi soggetti è possibile osservare quanto queste esperienze abbiano tutte come protagoniste le *sole compagne femmine*.

Olga, che ha frequentato un liceo scientifico caratterizzato da una forte presenza femminile (che lei stessa riconduce al particolare indirizzo scelto<sup>31</sup>) ricorda, ad esempio, delle proprie compagne la *scarsa disponibilità alla collaborazione* da cui apprende a isolarsi e a studiare senza far conto sulle potenziali risorse che il gruppo potrebbe metterle a disposizione, e restando convinta, sino all'arrivo in università, che mai avrebbe potuto coltivare (entro la dimensione dello studio) possibili e positive relazioni. Le esperienze che invece descrivono Elisa e Marta, oltre al difficile clima più generale in cui trascorrono entrambe la propria adolescenza (segnata dalla propria malattia nel primo caso e da quella della madre nel secondo) sono veri e propri episodi di *violenza* che, appunto, vedono protagoniste le compagne di classe, identificate in un primo momento, nel caso di Elisa, con le "migliori amiche".

*I problemi maggiori li ho avuti con le ragazze. Perché le cose che succedevano con i ragazzi.. [...] il massimo che potesse succedere era che ti vedevano diversa e quindi tu recepivi.. percepivi che ti guardavano in modo diverso. Cioè - per dirti - a me è capitato che [...] io arrivassi in classe e loro non fossero consapevoli magari che io avessi una parrucca - perché era molto simile ai miei capelli reali - e [...] provassero a muoverla.. però facendolo in modo scherzoso - non so come dirti - [...] un modo un po' puerile, infantile. Non si rendevano conto di quello che facevano, capito!? Poi sono sempre stata molto al gioco, giocherellona, così, quindi, lo facevano ma [...] senza cattiveria nel retro. Invece le ragazze proprio cattive! Fino a che, all'apice, è successo che [...] io ho ricevuto una chiamata alle quattro di notte che ero a casa da sola e in questa chiamata me ne si dicevano di tutto e di più. Veramente di tutto e di più. Cioè, io non l'ho registrata però erano atteggiamenti [...] di bullismo! (Elisa)*

*Il periodo più brutto della mia vita [il liceo, Ndr]! Perché, comunque, non potendo uscire non legavo con le persone [...] della mia classe, poi la situazione a casa mi faceva diventare triste, quindi non ero aperta, non parlavo, non scherzavo. Stavo male e, quindi, molto spesso ero a casa e le mie compagne pensavano che io fingessi di stare male e, quindi, una volta sono arrivati addirittura a minacciarmi perché pensavano che io stessi a casa per saltare delle interrogazioni. Mi hanno chiamato. Hanno chiamato mia madre - figurati! [...] - dicendo che se non mi presentavo a scuola l'indomani mi avrebbero picchiato. Quindi [...] ancora di più mi sono distaccata dalla classe. No, sono stati anni brutti, anni in cui stavo molto da sola. (Marta)*

Ciò che gli stralci descrivono merita particolare attenzione dal momento che, oltre all'importanza che evidentemente le protagoniste non possono non associare a quanto vissuto (considerata la gravità associata agli eventi), questi episodi assumono nella narrazione un significato del tutto particolare. Come accade in molti altri punti della narrazione, le fatiche o i problemi relazionali che interessano le compagne di scuola, come le amiche e le ragazze in genere, sono percepite come causa o conseguenza dello stesso *essere donna*. Gli episodi narrati da Marta ed Elisa diventano, ad esempio, il punto zero di una *generalizzazione* che associa al femminile caratteri e peculiarità *negative*, come descrivono qui sotto loro stesse.

*Poi un po' [...] il fatto che i più grossi scontri durante la malattia e dopo li ho avuti con ragazze. Con i ragazzi ho un rapporto sempre molto più diretto nel quale io - è strano - posso sempre più essere me stessa. Nel contesto femminile c'è più rivalità.. è inutile stare a fare.. c'è più rivalità! Sia fisica.. rivalità tra ragazze per gli stessi ragazzi, [...] cioè, senti più la competizione, capito!? (Elisa)*

---

<sup>31</sup> Liceo scientifico con sperimentazione in Scienze naturali.



*Mentre con le ragazze ho sempre avuto difficoltà a relazionarmi [...]. Secondo me il liceo mi ha segnata tantissimo, ancora più dell'esperienza che ho avuto con mia madre. Ripeto, al liceo erano quasi tutte ragazze, quindi l'idea - magari - che mi sono fatta delle ragazze è quella del liceo, cioè, che sono fondamentalmente acide, ti guardano male quando devi entrare in una comitiva, piuttosto che hanno sempre quell'invidia.. quella gelosia inspiegabile [...] e, quindi, questo mi ha segnato tantissimo. Perciò facevo più volentieri amicizia con i ragazzi e ci uscivo molto più volentieri. (Marta)*

Questo genere di convinzione si troverà a essere più volte ribadito anche in altre interviste nel corso della risposta alla terza domanda, in cui simili generalizzazioni verranno parzialmente naturalizzate.

Allargando lo sguardo oltre queste tre interviste e procedendo verso le digressioni narrative delle stesse come delle altre nove raccolte, si conferma quanto – fatte salve sole tre eccezioni – le esperienze che si descrivono come negative, o problematiche, riguardano *esclusivamente* le *compagne* di classe e mai i compagni maschi. Ben sette giovani su dodici affermano infatti di *prediligere* – a scuola ma non solo – le relazioni amicali maschili. Questa considerazione viene talvolta motivata, come nei tre esempi ricordati più sopra, dalla presenza di specifiche esperienze negative che le giovani riferiscono e che hanno nella fattispecie coinvolto le proprie compagne di scuola o di classe. In altre occasioni, invece, essa sembra correlarsi più che altro a un giudizio negativo che le giovani indirizzano alle compagne in genere: appellate spesso come «dedite al pettegolezzo» (Barbara), «sottomesse e poco agguerrite» (Laura), coalizzate contro altre ragazze (Barbara, Clara, Elisa, Flavia, Marta, Olga, Nadia). Questo genere di lettura e visione del femminile è in effetti molto presente e diffuso nelle interviste dove è possibile rintracciare una rassegna di qualità negative che le giovani associano alle donne e che riconducono contemporaneamente sia a una presunta *natura femminile* da cui la donna proverrebbe, che alle *peculiarità* delle ragazze e delle donne che nella propria vita si è avuto modo di incontrare. Sebbene si ammetta quanto queste esemplificazioni problematiche possano non essere rappresentative dell'intero universo femminile, e per quanto nel corso della narrazione non manchino certo esperienze di segno positivo vissute con compagne e amiche, per le giovani intervistate esse coincidono con l'immagine negativa esperita e introiettata. Quello che si produce è uno strano effetto di *naturalizzazione* che se da un lato sembra liberare il femminile da interpretazioni irrimediabilmente negative (poiché non si ritiene siano solo vincolate al sostrato biologico della genitalità), dall'altro negli effetti lo lega a una personale dimensione esperienziale in cui il profilo femminile positivo risulta non più che un'eccezione.

Le generalizzazioni negative che riguardano la dimensione femminile non sembrano invece mai coinvolgere quella maschile. Per esempio, quando Antonia, citando i propri compagni di classe delle scuole medie inferiori, ne presenta alcuni caratteri non propriamente positivi («*non erano delle aquile!*») non procederà con delle generalizzazioni che interpretano questo aspetto come «tipicamente» maschile. Quello che accade è semmai il contrario: è infatti sufficiente un singolo esempio positivo perché l'intera «categoria» maschile ne venga avvantaggiata. Uniche eccezioni sono Giovanna e Flavia che, nelle rispettive interviste, tendono a generalizzare alcune peculiarità negative riscontrate in soggetti maschili conosciuti, tuttavia annoverando numerose eccezioni. I giudizi che, specie nella prima parte dell'intervista («*Raccontami ciò che ti ha reso la persona che sei oggi*») si associano ai compagni sono dunque prevalentemente positivi e le giovani intervistate li introducono per descrivere alcune «competenze» riconosciute come intrinseche alla natura maschile. È in questo senso che Elisa considera, ad esempio, la capacità dei ragazzi – ma non delle ragazze – di fare gruppo e di stare in un gruppo. Queste stesse competenze sono utilizzate per motivare (a monte) la predilezione dichiarata nei loro confronti o come valutazione delle relazioni amicali sino a oggi vissute, associate nella narrazione al gioco, al divertimento ma anche al confronto con i compagni

*Le mie esperienze come amicizia con ragazzi risalgono solo alle medie. [...] Stavo bene con loro.. ma perché io ero un maschio mancato, nel senso che giocavo con loro a calcio, basket, pallamano, qualsiasi cosa di maschile ci fosse lo facevo con loro! Ero una di loro, cioè ero nel branco con i maschi! [...] Perché le mie amiche non erano sportive, cioè, parlavano di shopping quindi [...]*

*io avevo le mie.. Eravamo un gruppo di cinque migliori amiche.. [...] però comunque a ricreazione stavo con i ragazzi e andavo a giocare con loro. Tra di loro non c'era tutta questa.. nel senso, erano stupidi, però non è che ci facevo caso! Nel senso, tanto ci dovevo solo giocare e basta, non è che stavo lì a vedere. Poi non è che stavano lì a prendermi per il culo perché ero una ragazza: “non giochi con noi!”, cioè, perché loro non vedevano le differenze! (Giovanna)*

Anche laddove dei compagni maschi (come nel caso di Giovanna e dello stralcio qui sopra riportato) non si ha un'opinione particolarmente positiva o questi vengano coinvolti in episodi non propriamente edificanti (come quelli accennati da Elisa), i giudizi nei loro riguardi restano invariabilmente positivi. L'intervista di Elisa sembra oltremodo confermare questa osservazione. Dinnanzi al racconto di esperienze che coinvolgono in modo evidentemente negativo alcuni ragazzi, non solo Elisa non procede con generalizzazioni equivalenti – come invece per il femminile – ma tende in un caso a giustificarne i comportamenti e, nell'altro, a sorvolarne del tutto le responsabilità. I compagni di classe che tentano di spostarle la parrucca che indossa<sup>32</sup> vengono infatti da lei definiti come «puerili» e con ciò amorevolmente giustificati, e il ragazzo che, accanto alle compagne di classe (delle quali riconosce le voci in sottofondo), la insulta durante una telefonata, minacciandola anche sessualmente, viene nel racconto citato velocemente in un passaggio senza essere successivamente più ricordato.

*Fino a che, all'apice, è successo che [...], io ho ricevuto una chiamata alle quattro di notte, [...] ero a casa da sola e in questa chiamata me ne si dicevano di tutto e di più. Veramente di tutto e di più. Cioè – io non l'ho registrata – però erano atteggiamenti [...] di bullismo! Della serie [...] “vengo sotto casa, ti sborro sui capelli, ma ti sei vista come sei diventata!?”. Cioè, delle affermazioni molto forti! Ed erano – io sentivo benissimo – [...] fatte da un ragazzo, che era un amico di questa mia cara amica che era [...] la mia migliore amica e, di sottofondo, c'erano [una seconda amica, Ndr] e un'altra [...]. E lì è stato un momento in cui proprio mi son spaventata perché comunque [...] non sai come reagire. (Elisa)*

Per quanto riguarda le relazioni fra compagne di classe, il contesto scolastico, è scenario anche di due sue felici declinazioni, come nel caso di Giovanna che cita una compagna di scuola quale soggetto che partecipa positivamente alla propria formazione.

*Per quel che riguarda proprio la cosa affettiva, sono cambiata alle superiori. Prima ero riservata anche con le mie amiche, nel senso che non ero una di tanti abbracci, baci.. ero molto normale diciamo. Condividevo tutto ma non ero appiccicosa. Poi, alle superiori, ho conosciuto un'altra mia amica che era appiccicosissima e sono diventata uguale. (Giovanna)*

Nel corso della narrazione, in cui sin dal principio viene dichiarata la propria omosessualità (presentata come componente importante della propria identità), Giovanna ha modo di descrivere il più ampio contesto scolastico in cui questa amicizia prende forma, e che sembra caratterizzarsi da un lato per la presenza di orientamenti sessuali eterogenei e dall'altro per il clima di rispetto e naturalezza in cui questi vengono espressi, sia da parte delle/degli studenti che del corpo docente. Sebbene Giovanna, per descrivere il proprio percorso formativo, si soffermi maggiormente sui singoli rapporti amicali intrattenuti con la compagna di classe sopra ricordata – e, come rammenta successivamente, con altre studentesse con cui condivide l'orientamento sessuale – è possibile tuttavia notare quanto nel percorso di esplorazione e formazione della propria identità omosessuale, l'ambiente scolastico abbia garantito una cornice di sperimentazione e crescita al riparo da stigmatizzazioni.

*Poi la mia amica che mi ha cambiato – da fredda a dolce, a proprio appiccicosa – era anche lei lesbica.. quello l'avevo capito da subito! [...] Un altro mio amico era gay.. ma metà classe! Non so se era quella classe che deviava.. ma, comunque, metà classe era lesbica, bisessuale, gay. Sembrava quasi una tendenza. Infatti ogni tanto capisco le persone che si stufano e dicono: “si va*

---

<sup>32</sup> Elisa indossò per un periodo una parrucca per nascondere la perdita dei capelli provocata dal trattamento terapeutico a cui si dovette sottoporre a causa di una grave malattia.

*beh, cos'è? Una moda!?"*. Lo sembrava veramente! Poi boh.. A quanto pare oggi giorno è più facile fare outing [...] e quindi niente, l'ho accettato grazie a questa storia e anche grazie alle amiche che alla fine erano tutte come me, e ho detto: "va beh, okay!". È stato molto semplice! Un conto, fossi stata l'unica, avrei detto: "va beh, a chi lo dico!?". Non sai a chi dire eccetera. Perché la società ti dice che è sbagliato. La società ti dice che devi stare con un uomo. Cioè, dopo un po' una dice: "ma allora sono io che sono sbagliata!". No, non è così! (Giovanna)

Per Olga è invece il contesto universitario, nonostante le esperienze negative maturate durante il liceo, a diventare la cornice entro cui allacciare positivi rapporti con le compagne di corso, con cui condivide infatti gioie e dolori del percorso di studi, fatiche e ansie per gli esami come anche il senso più generale dell'esperienza universitaria che le amiche storiche (le "migliori amiche") del quartiere – mai state iscritte all'università – non possono comprendere. Questa esperienza positiva (che non verrà nuovamente citata nella risposta alla seconda domanda) come altre che Olga descrive nella sua narrazione, non basteranno per modificare le convinzioni in più occasioni ribadite sulla preferenza per i rapporti amicali maschili (peraltro nella sua intervista assai poco menzionati).

L'analisi delle risposte date alla seconda domanda («Raccontami ciò che ti ha resa la ragazza – o giovane donna, o donna – che sei oggi») permette, anche in questo caso, di osservare interessanti variazioni. Anzitutto delle esperienze negative vissute con le compagne di classe precedentemente citate non viene più fatta menzione. Le esperienze che sono invece ricordate e ribadite sono quelle positive di Antonia e Giovanna che si rifanno per la prima all'esperienza del *collettivo studentesco* – prevalentemente composto da ragazze anche se Antonia non annovera inizialmente questa peculiarità – e alla presenza di compagne (e amiche) come lei *omosessuali* per la seconda. Quanto Giovanna già aveva accennato nella risposta alla prima domanda, in questa seconda parte dell'intervista viene infatti ulteriormente esplorato. Il contesto scolastico e le relazioni umane che questo contiene, non vengono più solo ricordati per la propria eccentricità in ordine agli orientamenti sessuali che presentano (a cui si era precedentemente riferita parlando di una sorta di "moda" che lei stessa fatica a comprendere e, quasi, a giustificare socialmente). Giovanna ha qui modo di approfondire quanto la libertà mutuata da questa eterogeneità le abbia permesso di pensare come "normale" e sana la propria sessualità, fino a poco tempo prima concepita da lei stessa come letteralmente inammissibile.

*Ma guarda, io con la mia classe – [...] dato che metà erano "dell'altra sponda" – non so come dire.. mi sono trovata in una realtà a me sconosciuta. Nel senso che, non è che non sapevo dell'esistenza dei gay, cioè, prima di ammettere a me stessa di.. Nel senso, non pensavo che ce ne fossero così tante. Ma se se mezza classe, cioè, se su venti, dieci lo sono, capisci che uno ci rimane! Poi.. il fatto, non so, di conoscere altre persone come me – diciamo, della "mia parrocchia" – non so [...]. Alle medie non l'avrei mai detto. [...] Ma non lo dicevo neanche ad alta voce, cioè, è già tanto se lo pensavo! [...] Al liceo non ero da sola. Mi sono trovata in una realtà totalmente diversa se vogliamo [...]. E quindi lì mi sono trovata a mio agio.. nel senso.. era normale! Ho considerato tutto normale. [...] Non era una realtà così scioccante per me [...]. (Giovanna)*

È interessante osservare come le esperienze di cui Antonia e Giovanna narrano, e che hanno come protagoniste le proprie compagne di classe, non solo contengano immagini *solo* positive del femminile ma si rifacciano anche a contesti e relazioni la cui cifra caratteristica non è quella dell'aiuto e del sostegno – a differenza di quanto accade altre interviste – ma della *condivisione* di passioni, idee, progetti e piaceri.

Un'ulteriore variazione che la seconda domanda introduce nelle narrazioni riguarda la presenza di episodi che coinvolgono in termini più positivi compagne di scuola e colleghe universitarie e in termini meno francamente positivi i compagni di scuola, sollecitando digressioni che – come nel caso di Elisa – producono un'incrinatura (temporanea) della polarizzazione fra maschile/positivo e femminile/negativo osservata nella prima parte di molte interviste e in buona parte ribadita anche successivamente, nella risposta alla terza domanda. Le esperienze riportate riguardano in particolare *giudizi e freddezza* che, come riferiscono Elisa e Daniela, sentono spesso pronunciare dai compagni

di classe e dai colleghi universitari i quali le indirizzano esplicitamente a loro, e dinnanzi alle quali – come riferisce Daniela – le ragazze in genere raramente mostrano insofferenza.

*La donna [...] la vedono come en passant - ok!? - come fonte di divertimento, come en passant. Però non vedono - ed è veramente secondo me triste - nella donna una persona che li può aiutare nel loro.. una persona.. cioè, nella donna una persona! Cioè, lui [un collega universitario, Ndr]mi ha detto: “tu sei una delle pochissime donne che io rispetto!”. Cioè, è molto indicativo!! E non è una persona stupida, ti assicuro. Però è molto indicativo! Cioè, io sono rimasta molto colpita dalle sue parole. Gli ho detto: “va beh, grazie che mi rispetti però, secondo me.. io non so che donne tu hai incontrato nel tuo percorso, ma la donna, prima di essere donna, è persona”. (Elisa)*

*E quindi, per esempio, quando io faccio [...] cene internazionali, così poi dopo scappa la battuta - soprattutto questo molto ai ragazzi italiani.. però non credo sia soltanto un problema italiano - della serie: “eh, donna lavora! [...] Tu sei [...] la moglie ideale, però adesso non me la farei mai con te, ma poi saresti la moglie ideale perché ti occupi della famiglia, dei figli”. (Elisa)*

*[...] Anche nella mia classe c'era questa cosa.. la battuta stupida, tipo: “torna in cucina!”. Ma proprio per fare ironia su questa cosa della donna emancipata. Non so se ti [...] capita di sentire quegli elementi che usano la questione femminile, cioè, la trattano in maniera talmente superficiale che poi per loro è scontato. Perché ovviamente hanno visto la loro madre che era emancipata quindi usano questo tipo [...] di argomentazione, la banalizzano e ne fanno la battutina, no!? [...] E poi la questione: “eh, adesso la donna è venduta, cioè, ha voluto la parità quindi [...] si vede in tutti i giornali, in tutti i modi, in televisione”. C'è quell'altro argomento [...] del [...] costume. [...] E lì c'è la battuta di quel tipo - a sfondo sessuale. [...] E ce ne sono tanti di ragazzi di questo tipo! Cioè, almeno, io ne ho conosciuti tanti. Anche nell'ambiente, cioè, tra quelli che vogliono [...] far sembrare di essere impegnati. [...] Anche i miei compagni di classe [...]. (Daniela)*

Si tratta di battute e giudizi che ciascuna delle due giovani interpreta in modo differente associandole, nel caso di Elisa, alla mancanza di rispetto che gli uomini mostrano dinnanzi ai ruoli materni e domestici che lei stessa rivendica per sé e per le donne e, nel caso di Daniela, a una mancata conoscenza del lungo e difficile processo di emancipazione femminile, che sguarnirebbe oltremodo i compagni di classe di strumenti utili per comprendere le discriminazioni che ancora oggi caratterizzano la condizione della donna.

Sebbene proposti sotto le spoglie di un *divertissement*, i giudizi sulla figura della donna che i due stralci offrono sembrano descrivere un *complicato immaginario di genere* che compagni e colleghi maschi possiedono e propongono alle loro coetanee. Mentre infatti producono un'idea stereotipata e negativa delle donne, queste immagini sembrano viepiù vincolarle ricorsivamente a essa mediante richieste fra loro contraddittorie. I giovani infatti se da un lato sembrano chiedere alle compagne di ritornare entro i confini di ruolo che la tradizione avrebbe disposto per loro (domesticità, maternità, seduzione) dall'altro, proprio in virtù di questi, sembrano esprimere nei loro riguardi giudizi negativi e discriminanti. In questo modo ogni declinazione che la figura femminile assume rischia di essere di fatto investita da un giudizio negativo: la donna indicata come “emancipata” o “in carriera”, alla quale infatti si chiede di tornare “ai fornelli”; la donna “seduttrice” vissuta come oggetto di divertimento per l'uomo ma contemporaneamente denunciata come, per questo, nemica della propria causa di libertà ed emancipazione; e la donna come “angelo del focolare”, positivo corollario della propria futura vita lavorativa e familiare maschile che rende tuttavia impossibile considerare, nel presente, le proprie compagne di corso come amiche e colleghe a loro pari.

## 5.5 Il collettivo studentesco

I compagni e le compagne citati nelle interviste vengo descritti/e come una *risorsa formativa* quando con loro si condivide una comune cornice che, se da un lato separa e distingue dalla massa, dall'altro aggrega in modo significativo intorno a un nucleo in cui è possibile, in qualche modo e per certi aspetti, identificarsi. Questo sembra accadere – come già evidenziato – per l'*omosessualità* nel caso di Giovanna come anche per la partecipazione al *collettivo studentesco* in quelli di Antonia, Laura e Daniela. Il collettivo viene infatti ricordato come quello spazio e quell'esperienza che ha consentito di prendere parte a un gruppo e a una dimensione attraverso cui è stato possibile *sentirsi parte di* un progetto, di un'idea, di valori, in una consonanza prepolitica, connessa anche (almeno al principio) al modo di vestirsi, al tipo di musica ascoltata, ai luoghi frequentati, allo stile di vita; un'opportunità formativa in cui *identità individuale* e *collettiva* sembrano trovare un positivo bilanciamento, evitando omologazioni spersonalizzanti da un lato e solitudine ed emarginazione dall'altro. Più che per lo specifico profilo politico, il collettivo viene infatti menzionato come l'esperienza che ha permesso di distinguere la propria volontà e il desiderio di partecipazione dal più generale disinteresse e disimpegno osservato nei compagni e nelle compagne di scuola.

Nel collettivo Antonia, Laura e Daniela ritrovano la possibilità di avvicinarsi a contenuti e valori che hanno avuto modo di conoscere e saggiare all'interno del proprio contesto familiare. È da notare infatti che i genitori di Laura e Daniele hanno in giovinezza militato in movimenti politici – lo stesso movimento femminista nel caso delle madri di Laura e Daniela – e a tutt'oggi seguono la politica discutendone in famiglia con le proprie figlie (come Antonia riferisce in diversi momenti dell'intervista). Viceversa questa esperienza, come quella associata al collettivo, non è presente nelle altre interviste.

Le attività a cui il collettivo dà vita (le manifestazioni, le cogestioni di studenti/insegnanti della didattica, le assemblee, la gestione del bar scolastico con prodotti provenienti dal commercio equo e solidale) sono citate come momenti importanti della propria formazione, sia in ordine alla storia personale che alle competenze che nella specifica contingenza queste hanno permesso di apprendere. Laura, ad esempio, ricorda quanto il collettivo le abbia consentito di riconoscersi come parte di un gruppo con cui condividere pensieri, idee, valori, di non sentirsi più sola e «diversa» (Laura) e di scoprire, mediante le attività a cui inizia a prendere parte, i propri talenti e coltivare la propria autonomia.

*Però, dopo qualche tempo, ho conosciuto dei ragazzi più grandi - tipo io ero in seconda, loro erano in quarta.. quinta - al che ho detto: "ah, ok! Allora non sono da sola!". E loro mi hanno aiutato tantissimo perché si sono anche proprio presi cura di me. Perché lì al [liceo]Casiraghi avevamo molte attività politiche [...] E quindi con loro mi sono resa conto che [...] non ero più solo Laura, da sola, piccolina, diversa dal mondo, ma ci sono delle persone con degli interessi in comune. E lì poi ho fatto il collettivo [...], ho fatto il teatro sempre al Casiraghi, poi sono diventata rappresentante di classe, rappresentante d'istituto... (Laura)*

Anche Antonia lega al collettivo alcuni significativi apprendimenti fra cui menziona l'importanza di dotarsi di obiettivi realmente perseguibili, la competenza nella gestione degli spazi scolastici per «*comunicare il proprio dissenso e le proprie convinzioni, rivendicando i propri diritti*» (Antonia) e, ancora, la possibilità di creare e ispirare opportunità didattiche alternative a quelle cui si è abituate eccetera. Un ulteriore apprendimento viene legato alle *delusioni* a cui lo stesso investimento sulla dimensione politica può condurre. Sia Antonia che Laura rammentano infatti la progressiva e sofferta acquisizione della consapevolezza di quanto al proprio impegno politico non necessariamente corrisponda quello degli/delle altri/e studenti come anche certi e immediati risultati. La possibilità di individuare obiettivi più circoscritti, e di provare a raggiungerli insieme a un gruppo di cui ci si sente parte e che al contempo è riconosciuto come una dimensione positiva anche dall'esterno (dal corpo studentesco e quello docente) è ciò che permette ad Antonia di produrre, in ogni caso, una valutazione positiva della sua esperienza politica del liceo.

*Non ci andavo proprio perché mi ero stufata [...] di non raggiungere degli obiettivi concreti. Invece poi [...] in quarta ho imparato che si possono avere obiettivi concreti anche di minor portata, [...] cioè se anche non riesci a fermare la legge [...] Gelmini, comunque riesci nella tua scuola, nel tuo piccolo, ad avere un collettivo più ampio, a fare delle assemblee, ad avere.. non il rispetto.. comunque a.. come dire... cioè, i prof. che hanno un'opinione bella di te o comunque del collettivo, che lo vedono come un'alternativa, ma non un gruppo di "fattoni" di centri sociali, [...] quest'immaginario abbastanza ignorante che alcuni prof. hanno di noi. Adesso comunque si sta piano riducendo.. perché comunque [...] una delle cose che siamo riusciti a fare è comunque svecchiare quest'immagine del collettivo che c'è. (Antonia)*

Laura invece considera fallimentare l'impegno profuso nel collettivo che percepisce come oggi esaurito sia a causa delle compagne, viste come più piccole e «*poco agguerrite*», che di un corpo studentesco disinteressato e avulso dai valori in cui invece lei si identifica. A questa esperienza liceale e all'interno dell'università Laura non farà infatti seguire nessun altro impegno d'ordine politico.

*Mi rendevo conto che non gliene fregava niente a nessuno! Cioè, che gli andava bene così! E quindi ho detto: "ma allora perché mi sto sbattendo!? Tra un anno sarò fuori dalla scuola. Questi qua non gliene frega niente. Tenetevi l'aula così!". Quindi mi sono un po'.. cioè, ho un po' perso le speranze perché non.. non vedi nei tuoi coetanei la stessa passione, lo stesso ardore. Ovvio che non ci sia sempre.. però un minimo. O che se scuoti una persona ti dà una risposta, e spesso mi capitava invece di non.. di non avere un riscontro. (Laura)*

Merita attenzione, anche in questo caso, l'esplorazione della dimensione di *genere*. La proposta, nel corso dell'intervista, di un'attenzione al loro essere donne permette di osservare interessanti cambiamenti nelle narrazioni. Mentre Laura non torna ad annoverare il collettivo fra le esperienze formative del proprio divenire donna (citandolo solo nell'occasione di una digressione narrativa), Antonia e Daniela utilizzano questa cornice per riflettere intorno all'influenza *positiva* che questi ha avuto specificamente sulla loro formazione di genere, ed è forse non privo di importanza il fatto che il collettivo di cui sono parte abbia una composizione quasi completamente femminile e che esso coincida per entrambe, in linea di massima, con le amicizie che frequentano anche al di fuori della scuola. Daniela, che precedentemente vi aveva solo velocemente accennato, nel corso della risposta alla seconda domanda, dedica molto più spazio alla descrizione del collettivo studentesco che considera l'unica opportunità e l'unico spazio entro cui – coi/con le propri/e pari ritiene possibile affrontare temi riguardanti la condizione delle donne, questioni che, viceversa, le risulta «*impossibile*» (Daniela) avvicinare con le compagne di scuola o le amiche del quartiere.

A differenza di Daniela, Antonia parla lungamente del collettivo nell'ambito della risposta alla prima domanda, senza mai tuttavia fare cenno non solo alle attività che, mediante questo, negli anni ha rivolto alla dimensione femminile e di genere ma, soprattutto, senza mai indicare quanto le sue componenti siano quasi esclusivamente delle ragazze. Sino a che nell'intervista non si introduce una lente di genere, Antonia utilizza infatti il *maschile universale* per riferirsi alla composizione del collettivo, definendo "ragazzi" le figure che vi partecipano. Solo l'introduzione di una domanda *ad hoc* permette ad Antonia di esplorare esperienze e significati associati all'essere parte di un collettivo di sole ragazze.

Sia Daniela che Antonia considerano la partecipazione al collettivo un'opportunità mediante cui è stato per loro possibile riflettere intorno al femminile e al femminismo, tematiche a cui riconoscono una grande significatività, tanto da definirle una sorta di «*chiodo fisso*» (Daniela) su cui sono solite discutere non solo durante le attività promosse all'interno del collettivo ma anche al di fuori della scuola, insieme alla cerchia più ampia dei pari che frequentano, entro cui è ricompresa quella più ristretta delle amicizie del collettivo. È con le amiche dunque, con cui condividono questo interesse, che ritengono di essere «*cresciute*» (Daniela) e di essersi formate, ricercando e diffondendo informazioni e conoscenze che a loro volta propongono a compagni e compagne di scuola attraverso le assemblee e le attività che organizzano.

Il collettivo studentesco, come anche altre interviste confermano (quelle, ad esempio, di Flavia e di Giovanna), corrisponde a uno dei rari spazi citati (fatte salve le personali letture, gli scambi con le proprie madri nel caso di Daniela e Laura e il partito politico nel caso di Barbara) in cui le tematiche relative alla condizione della donna e del femminismo vengono affrontate e discusse. È nel corso delle assemblee studentesche che, ad esempio, alcune giovani propongono alle proprie compagne un brainstorming per discutere intorno al significato che ha per loro oggi la parola «femminismo» (Antonia), come del difficile distinguo fra il bisogno di far coincidere l'immagine di sé con quella proposta dai media e l'esplorazione dei propri desideri (Laura) o, ancora, per dibattere sull'utilizzo del corpo delle donne nei media (Flavia) o dell'omosessualità (Giovanna).

*No, per esempio, [...] ne parlavamo appunto in cogestione: abbiamo fatto un'assemblea sul femminismo che [...] faceva entrare solo le ragazze e abbiamo fatto un po' di brainstorming: "secondo loro il femminismo cosa vuol dire in questi tempi che viviamo adesso?". Ed è venuto fuori proprio che ai giorni nostri non è più una questione di [...]: sei donna, quindi devi stare a casa a cucire [...] perché ormai questa visione è abbastanza superata nell'ambiente in cui viviamo noi comunque. Ma è un fatto culturale. [...] Per esempio, anche il truccarsi e portare gioielli, voler essere carine cioè, noi tutte diciamo: "sì, lo facciamo non per gli altri ma per noi, ci sentiamo meglio così!" Però, in realtà, se ci pensi, tu stai meglio così, con te stessa, perché poi ti vedi più presentabile agli altri. La donna è comunque portata a vedere il suo corpo come una risorsa più dell'uomo. Cioè, secondo me, l'uomo rispetto alla donna non.. non gli è richiesto di apparire. (Antonia)*

Lo stesso concetto di femminismo viene trattato in modo molto differente nelle interviste di Antonia e Daniela rispetto ad altre in cui – sebbene si ammetta di non conoscerne i contenuti – se ne parla o con sospetto o liquidandolo come movimento conflittuale immaginato come dedito alla violenta contrapposizione di maschile e femminile, finalizzato al riconoscimento di una superiorità delle donne sugli uomini che le giovani automaticamente per contro rifiutano.

A questo importante portato formativo che Antonia e Daniela associano al collettivo (e che sembra in effetti forse parzialmente compensare l'assenza nei programmi ministeriali non solo di una prospettiva di genere, quanto assai più modestamente della trasmissione di saperi legati per esempio alla storia delle donne<sup>33</sup>) se ne aggiunge un secondo che appare solo in controtela nelle due interviste ma che, in un breve passaggio, Antonia permette tuttavia di individuare più chiaramente:

*[...] È difficile individuare un episodio particolare, sono un po' una serie di episodi. Poi [...] io finisco sempre per buttarla un po' in politica, però - appunto - il fatto di avere un giro di amicizie [...] molto stretto, con le mie amiche [del collettivo, Ndr] mi ha formato un po' un orgoglio diciamo femminile, che altrimenti non avrei avuto. (Antonia)*

Le opportunità a cui – *informalmente* – questa esperienza dispone (insieme ad altre) sembrerebbero particolarmente rilevanti in ordine a una formazione di genere. Vivere un'esperienza significativa – per tempo e contenuti – all'interno di un gruppo di sole ragazze, oltre a costituire una vera e propria fortuita eccezione entro il panorama relazionale che emerge dalle interviste raccolte<sup>34</sup> sembra infatti portare con sé le possibilità di:

- sperimentare e vivere relazioni femminili al di fuori della cerchia delle sole amiche individuate come “migliori” impennate spesso – come risulta dalle interviste – intorno al reciproco vincolo di ascolto, sostegno e aiuto;

<sup>33</sup> Maria Sangiuliano, *Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008.

<sup>34</sup> Le giovani donne intervistate riferiscono infatti assai di rado di essere o essere state parte di un gruppo di sole ragazze o donne (fatta salva l'eccezione delle classi scolastiche a forte presenza femminile). I gruppi che, nel caso, frequentano sono più spesso misti. Laddove invece accennano alle relazioni amicali femminili queste riguardano nella quasi totalità delle interviste la cosiddetta “migliore amica” o un ristretto novero di “migliori amiche”.

- attraversare esperienze (descritte come divertenti, soddisfacenti, importanti) in cui poter mettere alla prova e implementare competenze che riguardano la comunicazione, il coraggio, la risoluzione di problemi, la creatività, svincolate sia dalle dimensioni dell'“estetico” che del “sentimentale”, che sembrano invece colonizzare molta parte dell'attenzione e delle preoccupazioni di molte giovani;
- sperimentare relazioni paritetiche con i compagni maschi (garantite anche da una presenza numericamente inferiore di questi);
- venire riconosciute come punto di riferimento positivo all'interno della scuola in virtù del proprio lavoro e delle proprie competenze, sia da parte del corpo docente che di quello studentesco.

Rileggendo per intero le interviste di Daniela e Antonia e considerando gli stralci sopra riportati, ha senso provare a riflettere su quanto una simile esperienza possa avere inciso, insieme ad altre, alla costruzione per queste due giovani di immagini più positive del femminile che le stesse annoverano nelle loro interviste, fra cui individuano peraltro i propri modelli di riferimento, senza mai esprimere commenti misogini verso altre ragazze e donne nei confronti della dimensione femminile stessa, molto diffusi invece in altre interviste.



## Cap. 6 LA FAMIGLIA

### 6.1 I genitori

La coppia genitoriale è considerata una componente *ovvia e positiva* della propria formazione dalla maggior parte delle giovani donne intervistate (6 su 9 casi nella prima risposta; 4 su 6 nella seconda), a cui fanno eccezione singoli comportamenti o aspetti caratteriali che, in rari casi, inficiano in toto l'immagine dei genitori come coppia o come singoli individui, che più sovente vengono invece giustificati e tollerati.

La coppia genitoriale viene considerata il primo *più importante ed esplicito riferimento educativo* a cui, per certi versi e in alcuni casi (Barbara, Daniela, Laura, Antonia, Nadia) se ne aggiungono di altri e nuovi nel corso dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza. L'educazione trasmessa assume contenuti e connotazioni differenti che riguardano valori, doveri, prescrizioni morali e di costume, cui si chiede di adeguarsi o all'ombra dei quali si ritiene di essere ben cresciute; ma anche passioni politiche o ricreative che si maturano nel tempo, o, ancora, chiavi di lettura critiche con cui attraversare il presente.

Un'educazione più *direttiva* sembra riguardare le giovani i cui genitori corrispondono al primo "capitolo" del proprio racconto di formazione (come Clara, Marta e Nadia); una collocazione importante, a premessa di ciò che segue e di quello in cui le giovani si identificano, che diventa «base» su cui crescere, «modello» in cui cercare ispirazione, «valore» verso cui tendere.

*Eh, sì - tutti no!? - io penso che tutti.. I genitori sono le persone che ti insegnano le cose basi.. le cose giuste.. anche quelle sbagliate.. non che te le insegnano.. che te le fanno vedere e ti dicono: "ascolta non farle!". [...] Mia mamma, sai, ti insegna - come tutte le mamme - il lato buono, no!? Il lato un po' più .. come si dice.. affettuoso. Mio padre invece è uno che ti insegna più il giusto e lo sbagliato, nel senso che - magari con maniere forti - ti fa capire che quella cosa di sicuro ti farà male. (Clara)*

*Eh, allora, penso che [...] il fatto che io sia così sia dovuto sicuramente alla mia famiglia perché comunque.. insomma, con i loro valori, [...] quello che loro mi hanno insegnato in tutto l'arco della mia vita sia quello un po' il risultato di [...] quello che sono io quindi.. sicuram.. questa è proprio la base che mi ha formata. (Nadia)*

Si tratta di un'educazione alle cui *prescrizioni* ci si attiene come, spesso, la narrazione avrà modo di mostrare. Anche nell'intervista di Marta si rintraccia la declinazione prescrittiva dell'educazione ricevuta dalla famiglia, che assume nell'immediato anche un preciso contenuto coincidente con la famiglia stessa.

*Beh, sicuramente i miei genitori, i miei nonni, cioè, le persone che mi hanno cresciuto, perché comunque mi hanno educato e mi hanno dato un... modello comportamentale [...]. Perché mi hanno insegnato i veri valori della vita prima di tutto che, secondo me, ripeto, sono la famiglia.. la famiglia, punto! Perché senza di quella non puoi andare avanti. Senza un aiuto, un conforto, così, non si può andare avanti. L'educazione perché mi hanno insegnato come ci si deve comportare in determinate situazioni e... Questo alla fin fine! [...] In parole povere.. [...] Quando vai a casa di un parente, di un amico eccetera non puoi permetterti di toccare tutto quello che ti passa davanti, piuttosto che di saltare e fare quello che ti passa per la mente. È un valore piccolo che tu insegni ad un bambino. Un bambino crescendo però incomincia a rispettare la strada, il codice stradale, perché, comunque, va rispettato l'altro, la strada, piuttosto che le figure... non so.. la polizia e tutte queste figure di rilievo, come la politica o le persone che hanno un'opinione diversa dalla tua. Secondo me sono tante piccolezze che, però, crescendo ti aiutano a comportarti.. a relazionarti con l'altro. (Marta)*

Importante anticipare quanto al *valore della famiglia* Marta verrà educata parallelamente – e, forse, soprattutto – dall'esperienza della lunga malattia della madre che la costringerà, per dovere di

accudimento e in assenza di ulteriori supporti esterni alla famiglia, a trascorrere accanto a lei buona parte della propria infanzia e dell'adolescenza.

Il fatto che questi stralci evocano condizioni di sostanziale *vincolo* non impedisce alle giovani di celebrare la correttezza delle regole che le alimentano e che ciascuna avrà anzi modo di ribadire in più occasioni, mostrando la propria adesione come immutata nel tempo e, comprensibilmente, potenzialmente utile anche per il futuro.

Una differente prescrizione è ricordata da Antonia quando ai propri genitori riconduce l'apprendimento dello studio come "dovere". Un dovere che si assimila senza fatica né forzature mentre con i genitori – entrambi insegnanti (come la stessa Antonia ricorda, la madre è insegnante delle medie inferiori e il padre delle medie superiori) – si fanno i compiti il pomeriggio, dopo la scuola, apprendendo come *dovere* ciò che nel tempo si riconosce come essenziale per la propria preparazione intellettuale e professionale.

*Per esempio, anche il fatto di vedere la scuola come un dovere: cioè io e mia sorella da piccoline, [...] tutte e due siamo state brave alle elementari, alle medie, ma soprattutto perché c'era mio padre e comunque mia madre che [...] ci hanno sempre tenuto al fatto che comunque a scuola dovessimo andare bene! Ma non in un modo autoritario: cioè, i compiti si dovevano fare perché sì [...]. Cioè, nel senso, noi comunque vedevamo nostro padre che ci faceva fare i compiti ma non è che lo odiassimo per questo, perché sapevamo che comunque era una cosa che si doveva fare. Ovviamente da piccole non ci si rende conto che poi diventerai acculturata e tutto il resto o troverai un lavoro, però lo dovevi fare perché era giusto. [...] E quindi c'è sicuramente questa visione che ci ha passato della scuola o comunque dell'importanza del fatto di studiare. (Antonia)*

Quella che gli stralci a seguire mostrano, è un'educazione che sembra sospingere le figlie ad acquisire le *passioni e gli interessi* dei genitori, verso i quali infatti vengono accompagnate o che le giovani indicano di aver scelto liberamente ma a cui, in ogni caso, dichiarano di essersi legate progressivamente (per il tramite dei genitori) e che considerano oggi elementi peculiari della propria storia quanto di quella dei genitori.

*Beh, allora, diciamo che sicuramente io ho sempre considerato lo scoutismo un grande mezzo di [...] di crescita e che mi ha fatto diventare quello che sono a partire dal fatto che io ho due genitori che sono stati scout.. Se non anche uno zio e altri parenti di mia madre e [...] anche le mie altre due sorelle hanno tentato [...]. Ho iniziato nel.. boh, avevo otto anni. In terza elementare iniziamo. [...] Sono stata iscritta praticamente alla nascita. A me non interessava niente. Poi le attività sono alla domenica mattina alle otto e trenta, quindi.. immaginati d'inverno, in pantaloncini corti! [...] E infatti io scleravo tantissimo con mio papà. Mio papà che, [...] ai tempi forse era ancora tra i capi, se non capo gruppo o cose così, mi obbligava a venire ogni volta, finché a Natale mi ha detto: "vuoi andare avanti o finiamo qua?". E io gli ho detto: "no, va beh, vado avanti". (Ilaria)*

Anche quando i genitori non vengono espressamente citati quali cardini del proprio percorso di crescita (sebbene se ne intuisca l'importanza dai ruoli che ricoprono nel racconto), dalla narrazione si desume quanto delle loro indicazioni, oggi come in passato, le figlie tengano conto.

*A livello sportivo, io ho iniziato fin da piccolissima, perché i miei genitori han sempre pensato che appunto fosse importante lo sport: mens sana in corpore sano! Quindi praticamente [...] a quattro anni ho iniziato nuoto, che ho portato avanti.. che ho fatto per sette anni.. [...]. (Elisa)*

*A me non piaceva molto l'idea che è uno sport femminile. Questa cosa mia mamma me l'ha semp.. [...] non ha mai voluto che io e mia sorella facessimo danza - lei aveva fatto tantissimi anni di danza - perché ha sempre detto che era un ambiente terribile e quindi non ha mai voluto che noi lo facessimo. Un ambiente [...] tutto femminile, legato molto.. loro le avevano fatto molto una testa sulla cosa del cibo. Lei non voleva che questo accadesse a noi e quindi non abbiamo fatto quello sport. (Elisa)*

Oltre alle attività ricreative e sportive, nei genitori alcune giovani hanno individuato le radici del proprio impegno politico. È così, ad esempio, per Daniela che fa risalire alla militanza giovanile

della madre e del padre nella Fgci una prima fonte di ispirazione per gli interessi che oggi la vedono impegnata sul fronte studentesco come su quello civile.

*Allora, diciamo che, dal punto di vista educativo, va beh i miei genitori. Io sento molto la.. la questione Sesto. I miei genitori [...] diciamo che sono nati qui. [...] E loro [...] sostanzialmente hanno fatto politica qua dalle superiori fino.. poi [...] quando sono diventati adulti hanno avuto i figli, quindi diciamo che hanno abbandonato. (Daniela)*

Sono in realtà quattro le giovani, fra le dodici incontrate, che hanno avuto esperienze di partecipazione politica e di impegno civile a partire dagli anni del liceo. Fatta salva l'eccezione di Antonia, i genitori di tutte loro hanno alle spalle esperienze di militanza in movimenti e partiti (Avanguardia Operaia, FGCI, Femminismo), come la partecipazione alle manifestazioni di piazza che hanno raccontato alle figlie seppure – stando ai racconti – per sommi capi. In particolare, delle madri di Daniela e di Laura viene ricordata la partecipazione al *movimento femminista*, anche se per conoscerla occorre attendere l'introduzione della seconda domanda. Le coppie genitoriali presentate in queste interviste vengono riconosciute come parte di un «certo ambiente» (Laura), ovvero a quello che corrispondeva anni addietro all'area composita delle sinistre (extraparlamentari e non) ma della cui collocazione odierna non viene fatta precisa menzione (solo Antonia la indica per spiegare la sua differente posizione politica rispetto a quella del padre). Dei genitori le figlie sono invece testimoni dirette di un interesse verso la politica ripiegato nel privato, sia per le madri che per i padri, a causa – come raccontano – dell'arrivo dei figli e della cornice coniugale ma anche di una certa «*stanchezza*» (Laura) maturata negli anni e frutto di una disillusione verso l'impegno politico. È in famiglia che le discussioni sulla politica nazionale, la visione di programmi televisivi dedicati e film documentari hanno fatto da sfondo al quotidiano in cui le giovani ricordano di essere cresciute. Nel caso di Barbara è sufficiente una richiesta di approfondimento per ricostruire a ritroso la sua passione politica sfociata nell'iscrizione a un partito e nata appunto in famiglia (dimensione cui ne seguiranno altre, scolastiche e cittadine). Antonia invece dai genitori, che riconosce quale punto di partenza del suo interesse verso la politica (famiglia in cui soprattutto il pensiero del padre emerge come riferimento politico), misura la distanza maturata grazie a una formazione costruita altrove (a scuola, nel collettivo studentesco, nel centro sociale cittadino).

Sebbene ognuna di queste giovani presenti come peculiare l'attenzione che i genitori riservano alla politica, solo Laura la menziona per la *distanza* che essa marca nel confronto con le altre famiglie e il più ampio contesto sociale. I valori che vi partecipano (e che Laura rammenta in ripetute occasioni) non sono ricondotti alla sola militanza politica dei genitori (ex militanti di AO) ma al più ampio stile di vita che questi hanno trasmesso a lei e al fratello più piccolo, fra cui vengono ricordati l'attenzione per l'ambiente, la scelta di trascorrere fuori dalla città il tempo libero o di passare le vacanze estive lontano dalle località turistiche. Un'educazione indicata come «diversa» nelle suggestioni in cui esplicitamente ricorre («*non avanzare il cibo nel piatto*») è uno fra gli esempi scelti relativi a una verbalizzazione dei contenuti afferenti tale educazione) e considerata stimolo all'assunzione di un «occhio critico» sul proprio quotidiano e la propria vita.

*Io ho avuto questa crescita mia personale, ma anche accompagnata dalla famiglia, perché comunque i miei sono sempre stati di un certo ambiente e mi hanno aiutato molto. Cioè, il fatto di avermi dato un'educazione diversa è stato difficile alle volte, perché mi sentivo diversa. Però avevo un occhio critico [...]. (Laura)*

I genitori sono molto presenti (citati come coppia in 6 casi) ancora una volta in termini prevalentemente positivi (4) anche nelle risposte alla *seconda domanda*, che introduce una riflessione sulle proprie esperienze formative in ordine all'appartenenza di genere. Si nota tuttavia una differenza. Mentre nelle risposte alla prima domanda, indipendentemente dalla qualità dell'insegnamento ricevuto, le giovani individuano in modo chiaro la *didattica* che appare esplicita nei suoi contenuti e nelle modalità in cui questi sono veicolati, nella seconda questa chiarezza sembra presente solo in alcuni casi. In particolare, le narrazioni che descrivono come *esplicita*

l'educazione ricevuta dai genitori in quanto figlie femmine, è quella che riguarda valori e principi connessi al "rispetto" del proprio corpo, composta da indicazioni chiare, direttive, tutte anticipate da una negazione segnalante da un lato un *divieto* e dall'altro una *sanzione*. La sanzione con la quale alcuni genitori mettono in guardia le proprie figlie non sembra coinvolgerli attivamente; è infatti piuttosto dalla società e dai suoi giudizi che i genitori sembrano volerle preservare.

*Beh, una cosa che mi dicevano sempre i miei genitori - sia mia mamma che mio papà - era quella di rispettare il proprio corpo. Ovvero, dalla cretinata del non farsi i tatuaggi, piuttosto di non "darla" al primo che capita. Beh, questo sì, mi ha tanto influenzato perché.. ma non al livello di essere donna perché anche gli uomini devono rispettare il proprio corpo. (Marta)*

*E.. non lo so comunque mi hanno anche sempre.. cioè fatto capire [...] di non essere una di quelle "ragazze facili", no!? Perché comunque anche tu, come donna, cioè hai un valore.. ecco. Cioè, valuta bene se comunque vale la pena, [...] anche concederti appunto come donna a un'altra persona, quindi... [...]. Anche quando [...] parliamo tra di noi, così, no!? Cioè, non è che ci siamo messi a tavolino e mi hanno detto: "mi raccomando non fare..". Cioè, non è così, ovviamente. Però, anche solo nei discorsi, quando si vedono delle ragazze alla TV o quant'altro comunque: "guarda però, cioè, caspita - non so - è rimasta incinta giovane, no?!" Cioè quindi, appunto [...] tante volte succede che magari dagli esempi che vedi anche per strada si facciano delle riflessioni anche su.. cioè sul tuo essere [...] ragazza, donna insomma. (Nadia)*

Proprio perché percepita come *tutelante*, Marta e Nadia considerano positivamente l'educazione ricevuta dai genitori che, come la narrazione ricorda, mentre istruiscono le proprie figlie al "rispetto di sé", cercano di metterle al riparo dalla «*nomea*» (Marta) che, ancora oggi, i loro comportamenti sessuali potrebbero suggerire, come anche da situazioni di potenziale pericolo e violenza. Il tema della *violenza* sembra infatti essere particolarmente sentito sia dai genitori che dalle giovani donne, che ne fanno cenno svariate volte in molte interviste, indicando come il timore a essa connesso modifichi scelte e stili di vita ("scelte" non sempre problematizzate). Forse è anche per questo che le giovani non sembrano rilevare, nell'educazione che intenzionalmente i genitori rivolgono loro, delle derive sostanzialmente *conservatrici* e *tradizionaliste*, come neppure il rischio che proprio questa educazione possa partecipare alla riproduzione della *paura* da un lato e di un'immagine della donna come *debole* e perciò *dipendente* dall'altro. Questo elemento appare in tutta evidenza nell'intervista di Nadia che analizza per la prima volta (come lei stessa riferisce) le ricadute, concrete e materiali, dei modelli di genere che i genitori associano al suo essere una giovane donna, come delle regole e delle indicazioni che da questi dipendono. Nadia si accorge così di non essere mai uscita da sola di casa.

*Se penso magari a qualche limite, cioè - [...] anche come ragazza - che dici: "non andare da sola in giro" non so.. certe cose che [...], ovviamente insomma, una ragazza che va in giro da sola di sera, col buio eccetera non è magari - per i miei genitori - il massimo diciamo, no!? Infatti anche, banalmente, mia sorella doveva tornare [...] dalla stazione [...], anche lei.. intimorita forse un po' - ma magari inutilmente - chiamava mia mamma giusto per stare al telefono, no!? [...] Ma perché sicuramente [...] io penso che loro mi hanno tramandato il fatto che non è carino andare in giro. E quindi, ovviamente, quando vado in giro da sola di sera un po' di ansia ce l'ho, [...] ovviamente [...]. Magari certe ragazze vedo che invece tranquillamente vanno, vengono, fanno, cioè, senza problemi, no!? Poi - non che i loro genitori non la pensino come i miei - però magari loro hanno fatto [...] delle riflessioni, cioè, hanno deciso di assolutamente non dare peso a quello che dicevano i genitori, [...]. Mah, allora, se penso.. non sono mai uscita da sola, cioè, sono sempre.. ma senza.. cioè forse inconsciamente [...] cioè, non è che vado e chi trovo, trovo. Cioè, son sempre uscita con qualcuno. Forse - ripeto - è una cosa inconscia che non è che [...] avevo deciso. Però, appunto, forse il fatto di dire: "sei sempre comunque con qualcuno" magari.. E [...] poi, non so, cioè, anche magari [...] anche quando esco, cerco - se ho la macchina - sempre comunque di non tornare tardi perché, siccome vogliono [i genitori, Ndr] che mettiamo la macchina in box, [...] preferiscono che mi guardi dalla finestra, no!? Cioè, siccome i box sono due piani sotto, buio, non prende il telefono eccetera, insomma, se dovesse succedere qualcosa.. allora si mette la mamma affacciata alla finestra e guarda no!? E quindi, insomma, magari, se ho la macchina [...] non sono loro che mi dicono: "torna presto", cioè, sono io che preferisco tornare prima perché so che ovviamente c'è anche*

*un'altra persona che sta sveglia perché io sono fuori, cioè non è.. non sono l'unica che esce, c'è anche lei che sta in ballo. (Nadia)*

Anche Laura percepisce questa sensazione di paura che riconduce alla possibilità di uscire da sola alla sera o di viaggiare da sola. A differenza di Nadia, la reazione che questo vincolo le sollecita è di fastidio e rabbia ma, come Nadia, Laura non indica possibili strategie alternative che le permettano di fare le esperienze che desidera, costringendosi infatti a chiedere l'aiuto e la tutela dei genitori che si prestano per accompagnarla in auto nelle uscite serali.

Quando tuttavia viene fatto esplicito riferimento a un'educazione genitoriale *non convenzionale* rispetto al più diffuso ordine di genere o che si mostra come ispirata ai valori dell'*uguaglianza* e della *parità*, questa tende a presentarsi negli esempi riportati come *non dichiarata, non esplicita*. Sono infatti le giovani donne a coglierla, rintracciandola, ad esempio, nel modo in cui i genitori si relazionano fra loro, come marito e moglie, oppure osservandone alcuni aspetti nel confronto con altre infanzie, che fanno apparire la propria come “non convenzionale” rispetto alla dimensione di genere. Sebbene intuita e letta dalle giovani fra le pieghe del quotidiano familiare, questa educazione non sembra mai svelarsi nei suoi contenuti quanto nelle sue specifiche ragioni. La dimensione di genere infatti non è mai messa a tema e non è mai oggetto di indicazioni, divieti, consigli, dialoghi o verbalizzazioni di altro genere.

*E poi non so, esperienze proprio di genere con i miei genitori.. non.. cioè è quasi come, quando non ti poni il problema. Che se non c'è problema non puoi neanche parlarne, no?! E quindi non c'è mai stato troppo da dire. Era normale, no!? E quindi non abbiamo mai fatto grosse discussioni [...]. (Laura)*

Fra gli stili o i modelli che le giovani donne concepiscono come positivi, nei riguardi dei quali dichiarano la propria vicinanza e condivisione ci sono, ad esempio, quelli descritti da Nadia che, nel modo in cui si relazionano i suoi genitori, individua un modello in cui il padre è disposto a offrire “aiuto” alla madre nel disbrigo delle faccende domestiche, ed è uomo mai violento né con la moglie, né con la figlia; un'ispirazione che Nadia auspica per il proprio futuro coniugale, sebbene ammetta che ciò che ha educato lei possa scontrarsi con quella che definisce l'*«indole»* del suo fidanzato (a cui è legata da oltre sei anni). Anche Daniela osserva e analizza il modo con cui i suoi genitori si relazionano come coppia, considerandoli una sorta di “modello” educativo che le permetterebbe oggi di considerare inaccettabili quei comportamenti che invece riscontra nei suoi coetanei improntati, ad esempio, al controllo maschile. Daniela esplicita chiaramente quanto questo insegnamento non le sia stato verbalizzato dai genitori o dalla madre ma le derivi dall'osservazione delle dinamiche familiari.

*Cioè, a me non mi passa neanche per l'anticamera del cervello, ma non perché mia mamma me lo sia venuto a dire.. ma perché, cioè, nel senso, non lo so, mi viene così, spontaneo [...]. Oppure, va beh.. dal: “mi controlla i messaggi sul cellulare” - nel senso che poi [...] detto così sono stupidate, in grande possono diventare anche cose di un certo tipo [...] “il mio ragazzo non mi fa uscire con le mie amiche quando voglio, vuole che... [...] so che ogni tanto mi controlla il cellulare”. [...] Cioè, nel senso, i miei genitori queste cose tra di loro non se le sono mai fatte! Quindi, più o meno, cioè, penso che l'educazione sia passata tramite questo. Cioè, che ho visto i miei in che modo stanno insieme [...], traspare molto questa cosa.. che, cioè, non esiste che mio padre vada a controllare i messaggi a mia mamma o le dica come e quando uscire, ecco. (Daniela)*

Nei due esempi i valori cui sembrano ispirati i comportamenti dei genitori (che in entrambi i casi riguardano il comportamento esemplare dei padri) non sono considerati (almeno non esplicitamente) come frutto di una scelta quanto piuttosto di un'“indole” o di una consuetudine di cui non si interroga l'origine. La stessa adesione al comportamento che in qualche modo si ritiene trasmesso in famiglia non è chiaramente espressa nei termini di un solido apprendimento: né per sé (Daniela parla infatti contemporaneamente di atteggiamento «*spontaneo*») né per gli altri (il fidanzato di Nadia).

Barbara e Laura definiscono come *non convenzionale* – ovvero non soggetta a stereotipi di genere – l’educazione ricevuta da bambine dai loro genitori. Il termine “maschiaccio” è qui utilizzato per descrivere le esperienze di un’infanzia riconosciuta come “non tipicamente” femminile, cui le giovani associano un significato *positivo*. Barbara, ad esempio, ricorda come le sia stata trasmessa dal padre la passione per il calcio, mentre sono i genitori di Laura a permetterle di intrattenersi con qualsiasi giocattolo ella desideri a prescindere da una sua connotazione di genere, come anche di tenere i capelli molto corti, o assecondando il suo gusto per indumenti preferibilmente sportivi (unisex). Barbara e Laura fanno corrispondere a questi esempi la presenza di esperienze positive e importanti, specie nell’ottica di un’uguaglianza di genere che entrambe (come altre giovani) ritengono auspicabile e che dovrebbe mirare, secondo loro, alla possibilità di superare vincoli e discriminazioni che considerano causa delle limitazioni per le bambine nell’avvicinarsi ad ambienti, oggetti, interessi culturalmente associati al maschile. Consapevoli della distanza che queste esperienze marcano fra loro e la maggior parte delle altre bambine, Barbara e Laura ne evidenziano differentemente il portato: Barbara in particolare vi associa la possibilità di scegliere per sé attività di intrattenimento differenti da quelle delle compagne di scuola – descritte come solite dedicarsi a occupazioni quali il gioco con le bambole e il “pettegolezzo”, che la stessa considera tanto “tipiche” quanto negative; Laura invece vi associa i comportamenti di scherno e gli atteggiamenti interrogativi con cui era osservata tanto dagli adulti quanto dai coetanei. Sebbene rivendichi, con il senno di poi, le scelte educative dei genitori, Laura non dimentica i “pianti” causati dallo scherno cui era sottoposta dai compagni per il suo modo di vestire – secondo lei perché non riconosciuto come “canonicamente” femminile – da cui veniva schernita e appellata con il proprio nome declinato al maschile. Laura rammenta anche l’interessamento delle madri delle compagne di scuola al suo aspetto poco femminile o lo sguardo meno prodigo e più giudicante che i loro padri indirizzano a sua madre e alle scelte educative di questa. Anche in questo caso i valori di riferimento cui si ispira l’educazione genitoriale, sebbene ricostruiti dalle figlie, vengono descritti come *trasmessi implicitamente*. Solo Laura, riflettendo sulle responsabilità di chi, genitore, propone modelli educativi distanti da quelli diffusi, considera l’educazione ricevuta dai genitori e in particolare dalla madre, come frutto di scelte e riflessioni di cui tuttavia, nello specifico, non riesce a declinare il contenuto. Questa mancata esplicitazione si evince anche in un secondo passaggio che, in qualche misura, sottolinea la fatica connessa alla ricostruzione degli *impliciti* pedagogici dei genitori che Laura sembra infatti ingaggiare da sola.

*E quindi è proprio una questione [...] di abitudine, [...] di cercare di vedere le cose.. e i miei mi hanno sempre educato a questo.. di cercare di vedere le cose.. Però, quando ero piccolina, cioè, non capivo.. assolutamente, non capivo. Anzi cioè, quando ero adolescente non capivo assolutamente niente. Dicevo: “ma chi.. [...] che cosa sono io!? Cioè, perché sono così diversa dagli altri?!”. E volevo essere uguale a tutti loro. E poi dicevo: “basta, morirò vergine, non avrò mai un fidanzato, nessuno mi apprezzerà mai per quello che sono!”.* (Laura)

L’educazione i cui contenuti tendono quindi a una maggiore esplicitazione e che risultano oggetto di una verbalizzazione da parte dei genitori sembrano maggiormente afferire a un’educazione che si potrebbe definire come *conservatrice* (ovvero interessata a come vincolare il comportamento – sessuale ma non solo – delle figlie per preoccupazioni che prestano attenzione al loro corpo in ordine alla sua conservazione da un rischio di violenza o all’impedimento che su di esso si posino i giudizi stigmatizzanti della comunità), confermando l’immagine della famiglia indicata da Elisabetta Ruspini quale soggetto «‘assente’ e, quando presente, in forte continuità con la concezione tradizionale dei rapporti fra donne e uomini»<sup>35</sup>.

L’educazione che invece sembra ispirarsi ai valori dell’uguaglianza fra i sessi come anche alla libera espressione dei corpi e dei desideri (oltre i vincoli sociali dettati dall’appartenenza di genere)

<sup>35</sup> Elisabetta Ruspini (a cura di), *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, Guerini, Milano 2009, p. 18.

sembra invece *tacita*, esprimendosi più frequentemente nei comportamenti, negli atteggiamenti e negli stili di vita dei genitori – dove le giovani donne devono rintracciarla – piuttosto che in loro esplicite indicazioni le cui ragioni, in ogni caso, non sembrano infatti mai essere oggetto di comunicazione e condivisione fra genitori e figlie.

Potrebbe ritenersi plausibile che alcune delle giovani possano ammettere con fatica o fastidio di aver mutuato dai consigli dei genitori ciò che viceversa desidererebbero, forse con più soddisfazione, presentare come il frutto di una scelta personale o di altrettanto personali valori che si è individuati proprio in contrapposizione a quelli che si legge come contrari seppure diffusi. A prescindere da questa considerazione, nelle narrazioni raccolte sembrano mancare in ogni caso spazi e momenti in cui modi e contenuti di un'educazione meno tradizionale vengono condivisi e analizzati.

I genitori sono tuttavia citati anche come *parte problematica* della propria formazione (3 coppie genitoriali sulle 9 citate) per ragioni che contemplano le *difficili relazioni coniugali* (frequenti litigi, separazioni, tradimenti). I vissuti connessi a queste esperienze – narrate nelle risposte alla prima domanda – sono fra loro oltremodo differenti anche se possono, in linea di massima, essere ricondotti a riflessioni e problematizzazioni che si dichiarano e mostrano nei racconti come ancora non del tutto risolti e dei cui riverberi sulla propria vita ci si sta interrogando. È così per Flavia, impegnata oggi in un percorso psicologico che le ha permesso progressivamente di riconoscere il peso della travagliata separazione dei genitori sulla propria storia; separazione a cui imputa l'essere cresciuta con l'immagine di una vita divisa fra gli “anni d'oro” dell'infanzia – in cui i genitori erano ancora insieme – e una realtà che, nel paragone con il passato, le appare sempre “deludente”.

*All'inizio pensavo di no [...]. Adesso ci sto ripensando e credo un po' di sì. Nel senso che quando si sono divisi i miei ero abbastanza grande [...] ero in [...] seconda liceo [...] e poi, va beh, io non avevo neanche un buon rapporto con mio padre: a me andava bene che lui se ne andasse fuori di casa. All'inizio pensavo che questa cosa non mi avesse toccato. In realtà, credo che un po' [...] mi abbia preso. Però non so ancora in che termini: come e quanto. (Flavia)*

Ilaria racconta invece di come la propria infanzia e adolescenza siano state segnate da un clima familiare reso “pesante” dai frequenti litigi dei due genitori, i cui diretti effetti sono da lei ricondotti nell'immediato alla precoce responsabilizzazione di cui si è sentita investita nei riguardi delle due sorelle più piccole (a cui già era solita badare in occasione dei turni lavorativi dei genitori), responsabilità cui si accompagna un senso di pessimismo e di infelicità. L'esperienza giocoforza maturata in famiglia viene tuttavia rielaborata da Ilaria che, nel passare degli anni, e nell'impegno scoutistico individua la possibilità di un'assunzione non più obbligata ma «scelta» e consapevole della gestione e della cura dei più piccoli.

*Vivevo tutto sulle mie spalle [...] un po' anche in famiglia non è il massimo della situazione, quindi sono cresciuta fin da.. da sempre praticamente, cioè, da che io ricordo, con questo clima un po' pesante.. L'avere sempre tutto sulle mie spalle mi rendeva sempre infelice, sempre pesante, lunatic.. cioè lunatica lo sono ancora adesso, però sempre pessimista.. Quindi [...] anche la situazione che c'è stata in casa, il dover gestire - appunto essendo la più grande - le due sorelle più piccole quando mamma e papà litigavano così, mi ha un po' svezata subito diciamo. Quindi fin da subito ho iniziato a dire: “va beh, devo prendere in mano le cose, devo fare questo, devo far quell'altro”. Quindi forse anche questa.. [...] voglia di.. prendere in mano le cose, anche di fare il.. il capo, di essere.. di educare gli altri [...] penso che sia anche un po' dovuto a quello che c'è stato lì. [...] Adesso che sono più grande dico: “va beh, io ho scelto di esserlo. Io ho scelto su cosa esserlo”. Quindi diciamo che è un valore aggiunto, cioè, nel senso... È una mia scelta quindi mi impegno ancora di più e, soprattutto, so che cosa sto tramandando. (Ilaria)*

Giovanna infine indica nei tradimenti coniugali “i problemi” che segnano la sua adolescenza, periodo in cui, lei dice: «ero.. sola e stavo bene da sola e non volevo avere niente a che fare con la famiglia». Poche righe dopo, Giovanna chiarirà – parzialmente – quanto l'infedeltà coniugale riguardasse sia la madre che il padre sebbene, dal suo punto di vista, quella ai suoi occhi più grave

fosse allora e rimanga a tutt'oggi quella paterna, alla base della quale ritiene sia nato quell'«odio» che dichiara di provare nei riguardi degli uomini e a cui farà sovente riferimento nel racconto e che ricondurrà proprio alla presunta incapacità di questi di vivere con rispetto e responsabilità le relazioni sentimentali (a differenza invece delle donne).

Anche nelle risposte alla *seconda domanda* non mancano cenni e riflessioni intorno a comportamenti o modelli genitoriali che le giovani donne sottopongono a critica. Ilaria, ad esempio, torna a soffermarsi sulla litigiosità dei genitori e, tuttavia, in questa nuova esplorazione abbandona la tematica del vincolo alla cura delle sorelle più piccole frutto del senso del dovere che dichiara di sentire nei loro riguardi, per dedicarsi all'approfondimento di altri aspetti. Questi, in particolare, si legano alle conseguenze che il clima familiare avrebbe avuto sulle fatiche che oggi ritiene di incontrare nella gestione delle *relazioni sentimentali*. Come donna, Ilaria rimprovera infatti ai genitori di averla sguarnita di un modello relazionale di tipo sentimentale d'ordine non conflittuale. Non solo. Alla scarsa serenità del clima familiare Ilaria riconduce anche la propria chiusura nei confronti degli amici (di cui teme il giudizio) e la fatica nel frequentare le amiche. Considerando infatti le relazioni amicali femminili luogo di condivisione delle personali fatiche e sofferenze (a differenza dei ragazzi che sono indicati come coloro che «non chiedono nulla»), nel tentativo di preservarsi da dolorose esternazioni, Ilaria dichiara infatti di evitare quanto più possibile i rapporti con queste.

Nelle risposte alla seconda domanda solo un'altra giovane sceglie di riferirsi alla coppia genitoriale come dimensione importante sebbene non del tutto apollinea della propria formazione di genere. Laura, nonostante riconosca nell'educazione ricevuta dai genitori un valore aggiunto importante (che le ha nel tempo permesso di acquisire uno sguardo critico sul mondo e su di sé), individua in loro la presenza di alcuni «retaggi» del passato (come lei li definisce) rimasti in eredità dall'educazione ricevuta dalla cultura in cui questi hanno vissuto. Nonostante la progressiva emancipazione culturale e politica che interessa entrambi i genitori (citata attraverso espliciti cenni al femminismo), Laura riconosce in alcuni loro comportamenti la presenza di sottili *discriminazioni* che, negli esempi tuttavia, sembrano chiamare in causa solo la figura paterna. Del padre Laura osserva, ad esempio, il maggiore entusiasmo con cui questi vive gli interessi del figlio maschio (unico fratello di Laura) e che non registra invece per sé. Laura non manca di discuterne col padre che – secondo il suo racconto – non nega ciò che la figlia legge nel suo atteggiamento, sebbene poi non sappia giustificarlo. Nonostante dichiararsi di averne subito gli effetti, come nel caso dell'esempio appena ricordato, Laura non propone una riflessione in merito a quanto e come questi «retaggi» possano effettivamente avere influito su di lei, nel passato come nel presente.

Ad esclusione di Ilaria, le giovani che nella risposta alla prima domanda avevano accennato ai rapporti coniugali dei genitori – come parte significativa sebbene problematica della propria formazione (come Flavia e Giovanna) o ad essi avevano avuto modo di riferirsi in qualche digressione narrativa – non ne fanno invece cenno nella risposta alla seconda domanda. Interpellate sulla personale storia di formazione di genere, queste giovani non si soffermano su temi già trattati nonostante le dimensioni di genere che queste sembrano potenzialmente sottendere. Flavia, ad esempio, non tornerà a riflettere sulla travagliata separazione dei genitori e non rievocherà la minaccia di morte che il padre rivolse alla madre o l'allontanamento di questa da parte di tutta la famiglia del marito, quale punizione per il suo tradimento coniugale. Anche Giovanna non problematizzerà la presenza di un padre non collaborativo in casa, assente dal punto di vista affettivo e che tuttavia è considerato il pilastro economico da cui la famiglia (lei per prima) dipende. L'assenza di questi eventi fra quelli che si è scelti per narrare il proprio divenire donna, si presta a diverse possibili interpretazioni, da cui tuttavia è forse possibile escluderne una a priori. L'ipotesi che questi eventi non siano infatti considerati come significativi nella propria storia di formazione al genere si può forse escludere dal momento che, proprio in ragione della loro importanza, sono stati liberamente rammentati e connessi alla propria formazione nel corso della risposta alla prima domanda. Per certi versi è possibile che tale assenza suggerisca la difficoltà ad applicare una lente di genere alle vicende della propria famiglia, percepite come più intime e più vicine in cui, peraltro,



tutte le giovani di cui si sono raccolte le storie di formazione sono ancora coinvolte<sup>36</sup>. Altrove infatti sia Flavia che Giovanna si mostrano capaci di osservare alcuni possibili meccanismi di funzionamento degli stereotipi di genere che la prima associa in particolare all'influenza dei media sulle donne e la seconda legge invece come ciò che impedisce di vedere quanto ciascun individuo sia e possa essere distante da essi. Forse proprio questi esempi permettono di riflettere intorno a quanto risulti *difficile* o, probabilmente, solo *non consueto* tentare di applicare interpretazioni di genere a vicende che sembrano invece più frequentemente essere avvicinate da letture *individuali* (ovvero che riguardano solo la propria biografia, indipendentemente dall'appartenenza a una categoria di genere) e *psicologiche*. È a queste che, infatti, Flavia e Giovanna fanno riferimento quando riflettono sul portato psicologico del divorzio dei genitori (Flavia) o dei tradimenti all'interno della coppia genitoriale che Giovanna immagina come parte in causa del proprio stesso orientamento sessuale. Forse Giovanna procede oltre questa lettura quando considera il padre la causa (insieme al fratello) del proprio "odio" nei confronti del maschile: uno sguardo di genere appena abbozzato che se da un lato intuisce quanto la violenza e la prevaricazione con cui il fratello si relaziona a lei e la presenza affettivamente carente del padre (molto legato tuttavia alla sorella maggiore) possano essere parte di una cultura maschilista, dall'altro limita il proprio potenziale di analisi alle credenze che tutto ciò sollecita in lei.

Ilaria è l'unica a ribadire, anche in questa seconda risposta, la conflittualità coniugale quale elemento importante della propria formazione. Tuttavia anche lei attraversa questa dimensione con una chiave di lettura esclusivamente psicologica che le permette di porre l'accento su alcuni aspetti – come ad esempio l'assenza di un modello coniugale non problematico e la sofferenza procurata dalla litigiosità dei genitori – oscurandone con ciò altri fra cui l'influenza: di un modello genitoriale in cui il peso della gestione delle figlie fra madre e padre sembra sbilanciato a favore del secondo; della delega a lei (in quanto sorella maggiore) della cura delle sorelle più piccole; e la percezione delle relazioni al femminile come pericolose poiché associate solo all'ascolto e al supporto delle fragilità che viceversa Ilaria non vuole esternare e la conseguente scelta e predilezione per i rapporti con il maschile.

### 6.1.1 Padri e madri

Oltre che comparire come coppia genitoriale, madri e padri vengono presentati anche distintamente sia nelle risposte alle domande che in occasione di alcune digressioni narrative. È interessante notare come, tuttavia, se nelle risposte alla prima domanda i *padri* costituiscono la presenza preponderante (6 padri e 2 madri) questi si fanno invece presenze numericamente meno rilevanti e più problematiche nelle risposte alla seconda domanda come nei passaggi narrativi, ossia dove di loro non si parla in termini esplicitamente formativi. Sebbene in generale meno citate, le *madri*, a differenza dei padri, seguono nella narrazione una distribuzione inversa: pressoché assenti nelle risposte alla prima domanda, compaiono invece in cinque delle risposte alla seconda domanda (5 madri e 4 padri). Qui le loro fisionomie acquistano tratti più peculiari e distinti, e si staccano da uno sfondo narrativo che le rendeva nella prima parte dell'intervista figure più opache. L'introduzione della cornice di genere vede inoltre associare alla loro persona un ruolo chiaramente educativo in alcune interviste (4 citazioni positive e 1 negativa).

Nonostante i genitori (come individui o come coppia) siano considerati elementi fondanti della propria formazione, assai di rado questi diventano interlocutori su temi riguardanti non solo la crescita e lo sviluppo di una soggettività femminile delle loro figlie ma della stessa condizione della donna, mentre sono invece ricordati come punti di riferimento riguardo valori etici, politici, ambientalisti, esistenziali. Anche i modelli di genere (delle madri come quelli dei padri), sono in

---

<sup>36</sup> Fra le giovani intervistate Marta è l'unica che al momento dell'intervista ha lasciato la casa dei genitori per andare a vivere con il marito.

generale ignorati nelle narrazioni in ordine al loro portato formativo (sia personale che di genere) che è tuttavia fra le righe intuibile e rintracciabile. Solo in alcune occasioni le giovani sottopongono questi modelli a critica (come accade ad Antonia, Laura e Giovanna), ma si tratta in ogni caso di digressioni che non vengono ricomprese nell'ordine della descrizione della propria formazione.

Per esplorare le qualità educative loro riconosciute è necessario tuttavia proseguire con approfondimenti distinti per i padri e le madri.

### *Le figure paterne*

Nelle risposte alla prima domanda, le *figure paterne* vengono presentate in prevalenza con giudizi più positivi che negativi e, soprattutto, ad esse è ricondotto un *ruolo esplicitamente formativo*. Il padre è infatti considerato colui che ricopre un ruolo importante per la propria formazione: colui che trasmette una passione, una visione della vita, che in alcuni casi si traduce in un vero e proprio modello e che, in certi altri, viene rammentato come figura da cui le giovani hanno ricevuto rifugio e protezione.

*Una cosa che mi è sempre interessata fin da piccola sicuramente è la lettura perché.. dicono infatti che io abbia imparato a parlare prima che a camminare addirittura. Per cui nella formazione della mia primissima infanzia ha giocato un ruolo fondamentale mio padre in quanto mi leggeva tantissimo. Credo, ad esempio, che il libro di Pinocchio di Collodi me l'abbia letto una quantità indefinita di volte e io lo adoravo da bambina, proprio da piccolissima, per cui mi ha davvero trasmesso il piacere per la lettura. (Barbara)*

*Però, per esempio, la.. non so, il fatto che ci facesse vedere dei film.. per esempio.. non so "I diari della motocicletta", "Forrest Gump" o.. comunque questi film.. sì, abbastanza impegnati [...]. Questo sicuramente ha contribuito a vedere mio padre come quello che aveva delle.. cioè che doveva pensare nel modo giusto, aveva delle idee che io dividevo.. che ero portata a condividere. (Antonia)*

*Perché io ho un carattere molto di più come quello di mio padre.. Nel senso che io ho un carattere tosto. Io penso che da grande con mio figlio farò la stessa cosa.. Non sarò quella mamma - come mia mamma - che: "oh piccolina!!". Sicuramente sarò anche io affettuosa, però con un carattere più forte, come quello di mio padre. Perché io vedo che mio padre [...] se se la deve cavare, se la cava in ogni modo e non te lo fa vedere che [...] magari sta soffrendo. Mentre mia madre soffre, poi se la cava anche lei, bene o male, però soffre e ti mette più l'angoscia che sta soffrendo. [...] Mio padre no, non te lo fa vedere! Soffre, si rompe il cuore in mille pezzi ma va avanti, la vince e lo vedi così - capito?! - una figura comunque stabile. [...] E io vorrei essere.. cioè, mi riconosco di più, se mi devo vedere tra vent'anni, trenta, un po' più come mio padre che come mia madre. (Clara)*

Anche ai padri di Elisa e di Olga sono ricondotte immagini di una genitorialità positiva, nonostante la loro significatività formativa venga ricordata e ricondotta alla morte prematura nel primo caso e all'episodio di infarto nel secondo. Elisa in particolare considera il padre come figura molto importante della propria vita: un padre di cui ricorda la presenza e i consigli e la cui memoria oggi sente vicina in occasione di esami e prove significative che ha attraversato. Olga, che accenna alla figura del padre più rare volte, considera come l'averlo soccorso in quel particolare e drammatico frangente (permettendo a questi di salvarsi) l'abbia fatta sentire oggi una persona «*più forte*» (Olga).

Nel corso della narrazione – sempre afferente la risposta alla prima domanda – le figure paterne vengono citate spesso. Dei padri, in particolare, vengono rammentate alcune peculiarità in ordine ai valori politici, alle personali passioni o visioni della vita che vengono presentate dalle figlie come opportunità di riflessione e definizione della propria identità. Barbara, ad esempio, ricorre nuovamente alla figura del padre quando ricorda l'importanza, per la sua storia di formazione, della memoria familiare legata all'emigrazione dal sud. Sebbene essa riguardi entrambe le linee familiari (materna e paterna) Barbara l'associa in particolar modo al padre, che ha vissuto in prima persona il

viaggio verso la città di Sesto San Giovanni. Anche Daniela cita il proprio padre per la medesima ragione, sebbene con meno entusiasmo (effetto causato dalle critiche di «arretratezza culturale» che avanza nei confronti del paese di origine del padre ma a cui riconosce l'importanza data alla scolarizzazione dei figli e delle figlie per una loro futura mobilità sociale).

Alla stessa funzione sembra sia possibile ricondurre anche la distanza talvolta percepita fra sé e il proprio padre. Sebbene nell'ordine della differenza, essa pare infatti istituire uno spazio di confronto e di ulteriore opportunità identitaria, anche laddove a questa non venga associato esplicitamente un portato formativo. La passione per lo scoutismo che Ilaria, ad esempio, condivide con il padre, è presentata come lo spazio che se da un lato sancisce l'inconciliabilità dei loro punti di vista (da lei imputabili alla distanza anagrafica) dall'altro le permette la precisazione e la giustificazione del proprio.

*[...] Io discuto molto con mio papà, un po' perché dei due è quello che è rimasto scout. Quindi assolutamente parlare di scoutismo con lui è impossibile, perché abbiamo due modi di vederlo diverso. Lui, appunto, ha cinquantacinque anni [...], io ne ho ventidue. Quindi, secondo me, c'è anche una differenza appunto di età. Quindi tu puoi dire: "ai miei tempi si faceva così", però io ti posso dire: "a questi tempi non si può più fare così". Però per lui non può essere [...]. (Ilaria)*

Anche Antonia prende le distanze dal proprio padre. Se a questi riconosce d'essersi ispirata per i valori politici a cui sente di far riferimento, è da questi che oggi ritiene di essersi allontanata, assumendo insieme alla sorella nuove e differenti posizioni.

*Ovviamente [...] l'autorità paterna è sempre qualcosa che vedi come.. cioè, il papà ha sempre ragione su tutto quel che fa, dice.. Però, politicamente, non credo perché comunque mi sono formata al di fuori della famiglia. [...] Adesso, per esempio, che ci siamo un po' formate noi da sole [lei e la sorella più grande, Ndr]. Spesso tendo a vedere mio padre un po' come - non so come dire - la vecchia sinistra. Cioè, nel senso, lui è molto convinto [...] per esempio.. il Pd.. Bersani è la persona giusta [...]. Mentre io e mia sorella siamo più autonome, abbiamo una visione un po' più autonoma della politica. Però, non so, nel senso, se [...] fosse stato diverso mio padre non credo che saremmo state diverse noi. Per quello no! (Antonia)*

In entrambe queste narrazioni, sebbene le figlie definiscano se stesse sulla base delle differenze che le separano dai loro padri (in modo più o meno critico e problematico) da questi riconoscono di aver mutuato (in toto o in parte) quella che definiscono come la passione più grande della loro vita (lo scoutismo nel caso di Ilaria e la politica in quello di Antonia) e la stessa distanza sembra, come anticipato, diventare strumento mediante cui segnalare a sé e agli altri la sopraggiunta autonomia e autodeterminazione in ordine ai propri interessi e passioni su quanto in passato si era semplicemente espressa la propria passiva adesione. A differenza dei padri, non solo le madri di entrambe non verranno quasi mai citate nel corso dell'intervista ma, rispetto a queste due dimensioni (lo scoutismo e la politica), della madre Ilaria ricorda quanto abbia dovuto lasciare gli scout per accudire le tre figlie, mentre Antonia accenna con fastidio all'«abitudine» della madre di dare ragione al marito, allineandosi sempre e automaticamente al pensiero di questi.

Ai padri infine viene talvolta ricondotta un'immagine di *protezione* che, più che darsi come parte di un più ampio percorso educativo di accompagnamento all'autonomia, sembra piuttosto, in due casi, cristallizzare le figlie in una condizione di minorità, dove la presenza paterna sembra considerarsi come sempre necessaria a prescindere dall'anagrafica della figlia (Clara e Ilaria).

*Eh, i miei.. mio padre mi ha detto che ero stupida, la mia mamma pure! Però mio papà fa [...]: "se lo diceva davanti a me una cosa del genere [il divieto di uscire con le amiche che il fidanzato aveva imposto a Clara e che lei aveva a lungo rispettato, Ndr] sicuramente non era il tuo fidanzato da un pezzo!" (Clara)*

I padri sono invece meno presenti nella risposta alla seconda domanda. Si tratta di figure il cui ruolo educativo – esplicito e ridondante nella prima parte dell'intervista – viene presentato in ordine

alla formazione di genere delle figlie femmine non solo con una minore frequenza ma anche nei termini dell'esercizio di un'educazione i cui contenuti e significati non sempre appaiono come facilmente individuabili per le figlie come non sempre assumono ai loro occhi contorni definiti come positivi. Dei cinque padri, precedentemente annoverati quali protagonisti della propria formazione, ad esempio, solo uno viene nuovamente ricordato in questa seconda occasione in termini *positivi*. Questi è il padre di Barbara, per la quale egli resta opportunità di un'educazione di cui non rammenta indicazioni, prescrizioni o consigli ma ricostruisce *ex post* il carattere peculiare, descrivendola come svincolata dalle immagini più diffuse del femminile (le bambole e i pettegolezzi *versus* la passione per il calcio).

*Sì, beh possiamo dire che quando ero piccola non sono mai stata la tipica bambina che sta tutto il tempo a pettinare le bambole, ecco, se così si può dire. Anche perché mio padre, da grande tifoso milanista, mi ha sempre fatto piacere il calcio. Per cui, come ti dicevo, sono ancora adesso una grande fan del Milan [...]. E quindi da piccola probabilmente non avevo sviluppato una sensibilità così femminile [...]. (Barbara)*

A questi si aggiunge *ex novo* il padre di Marta (precedentemente citato quale "genitore" indistintamente dalla moglie). Per Marta il padre è la prima persona con cui lei condivide le preoccupazioni, le curiosità, i dubbi sulle relazioni sentimentali con i ragazzi. A differenza di Barbara, all'educazione paterna (cui seguirà quella materna) vengono fatti corrispondere indicazioni e valori espliciti (come già sopra ricordati) che sembrano riguardare esclusivamente il rapporto sentimentale e sessuale fra ragazzi e ragazze.

*Beh, mio papà! Perché quando eravamo piccole, piuttosto che confidarmi con mia mamma, che è una persona un po' più "freddina" - allora, all'inizio, quand'ero piccolina sembrava lei la "freddina", non voler parlare di determinati argomenti come "mi piace quel ragazzo lì, come mi devo comportare?" [...] - e quindi parlavo con mio papà. Quando però poi sono cresciuta - quindi verso i sedici anni, diciassette - mio papà si è irrigidito, quindi non voleva parlare di ragazzi, di sesso e di niente e quindi si è un po' aperta mia mamma. Quindi si sono alternati. (Marta)*

Nelle interviste in cui il padre era stato citato come punto di riferimento della personale formazione per quanto riguarda le dimensioni culturali, scolastiche, politiche o educative in senso lato, e come soggetto cui veniva ricondotto un evento importante della propria formazione, nella seconda risposta questi non è più presente, almeno non in questi termini (come accade per Clara, Antonia, Olga ed Elisa). Elisa infatti tornerà a parlare del padre in questa seconda occasione, ma giusto il tempo di domandarsi quanto, sul proprio modo di entrare sentimentalmente in relazione con il maschile, abbia inciso la sua prematura perdita.

Altre interviste offrono uno sguardo sui padri più problematico da un punto di vista educativo. Clara ad esempio cita nuovamente il padre ma approfondendo di questi aspetti non vissuti come propriamente positivi e su cui l'accento non era stato precedentemente posto come: il controllo, il vincolo e la gelosia. Mitizzato nella risposta alla prima domanda, il padre viene successivamente descritto (seppure con brevi cenni) come figura sotto il cui occhio vigile e severo si svolge la vita della figlia. Le parole che utilizza Clara descrivono infatti il controllo paterno come una sorta di *panopticon*:

*Poi quando hai un bar tuo padre ha gli occhi dappertutto.. e tu non lo vedi da nessuna parte. [...] Ma [...] tutti i papà ti controllano se fai cavolate, eh!? E poi sì, mio papà - essendo siciliano - era anche abbastanza geloso. Però, comunque [...] le cose, lo sai, i ragazzi e le ragazze se vogliono... ma anche gli uomini e le donne.. perché se uno vuole fare una cosa la fa, cioè, può esserci pure il Papa che ti sta lì a guardare.. tu lo fai lo stesso, capito!? Poi dipende il carattere che hai! Tipo, io ho avuto.. ho ancora un carattere che [...] se tu mi dici: "guarda [...], secondo me, se fai 'sta cosa, ti fai male!" io ci penso, capito!? Ma ci penso tanto! (Clara)*

Un ruolo, quello del padre, che tuttavia Clara accetta anche quando, da questi le viene vietata la possibilità di poter lavorare fuori dalla famiglia (suo grande desiderio) dal momento che il padre

non vuole che sua figlia abbia datori di lavoro stranieri. La giustificazione che Clara offre al padre coinvolge sia la sua appartenenza di genere – a cui ritiene connessa la possibilità in quanto uomo/padre, come a tutti i padri, di controllare la figlia – che alla sua provenienza culturale. È l'essere siciliano infatti che secondo lei lo predisporrebbe alla "gelosia". Clara non descrive come contraddittorio il controllo che accetta dal padre (in virtù del suo essere dinnanzi a lei genitore e uomo) e il desiderio che nutre di diventare un giorno come lui, forte e indipendente.

Come già precedentemente accennato, una problematizzazione di genere è invece offerta da Laura. Nonostante nel corso della narrazione sembri derubricarlo sotto una voce che riguarda entrambi i genitori, è al padre che Laura guarda per esemplificare quei "retaggi" della passata cultura patriarcale che in qualche misura il padre tenderebbe talvolta inconsapevolmente a riprodurre secondo lei in famiglia, rivolgendo per esempio a lei e al fratello differenti attenzioni proprio in ordine alla loro diversa appartenenza di genere.

Giovanna, invece, che – nella prima parte dell'intervista – aveva descritto il padre come una persona dedita al proprio lavoro ma non alla famiglia, un genitore che nutre poca stima nei riguardi dei figli e un marito infedele (come anche la stessa moglie), legando in qualche modo questi caratteri negativi al proprio orientamento sessuale e alla propria identità di genere (lei stessa mostra qualche incertezza all'ipotesi che in ogni caso avanza), non lo citerà fra le esperienze descritte nella seconda parte dell'intervista.

Un ultimo cenno meritano quelle digressioni narrative riguardanti i padri, da ricordare per gli spunti osservativi che indirettamente offrono sulla dimensione di *genere*. Ilaria, ad esempio, cita i consigli del padre (consigli che non intende al momento seguire e che non ritiene formativi) su come gestire l'impegno verso lo scoutismo. Interpretando le proprie scelte passate come "errori", il padre cerca di tutelare la figlia dalle conseguenze di un eccessivo investimento del proprio tempo in impegni che non abbiano a che fare con il lavoro e la famiglia che – a suo parere – nel suo caso avrebbero costituito la causa dei dissidi coniugali. Come ricorda Ilaria, mentre il padre era ancora capo scout, la moglie – che aveva rinunciato a questo suo hobby sin dalla prima gravidanza – partoriva infatti la terza figlia. Un ulteriore esempio riguarda il padre di Flavia, al quale essa accenna (come già anticipato) per riferire delle minacce che questi indirizza alla moglie da cui è stato tradito. Agli episodi e alle esperienze qui narrate non viene – e non verrà neanche in seguito – associata un'esplicita e specifica dimensione formativa di genere, né durante la risposta alla prima domanda né alla seconda.

### *I padri e l'esperienza di emigrazione dal sud*

Due giovani ricordano le origini calabresi e pugliesi dei padri quale parte delle esperienze e delle peculiarità della propria formazione, che accomuna la loro storia a quella di tante altre con le quali si sente di condividere la storica emigrazione meridionale che ha coinvolto alcuni membri delle loro famiglie. Anche la madre di una delle due ha origini pugliesi, ma (come già ricordato) non viene esplicitamente chiamata in causa dal momento che, a differenza del marito, non ha vissuto in prima persona il viaggio verso la città di Sesto San Giovanni, essendo nata successivamente a questo.

Nonostante ricordi di non essere mai stata in visita al paese di origine del padre, Barbara ha l'opportunità di vivere la dimensione delle origini familiari di questo attraverso quelle che definisce "grandi riunioni", ovvero momenti conviviali e di festa in cui la famiglia paterna allargata si ritrova. Sollecitata a riflettere intorno al portato educativo che dal suo punto di vista questi momenti contengono, Barbara vi individua uno strumento per l'acquisizione di una cultura antirazzista e democratica, che le avrebbe permesso di eludere quell'immaginario diffuso che assimila l'altro a ciò che è diverso e per questo minaccioso e ostile.

*Credo che abbia contribuito al non farmi avere pregiudizi di nessun tipo, né sul nord, né sul sud. Perché, credo, che la non conoscenza [...] generi parecchi pregiudizi, il fermarsi all'apparenza. Mentre, invece, il conoscere le cose o addirittura viverle in prima persona ti aiuta a farti un bagaglio*

*di esperienza che ti porti dietro e che ti aiuta a capire la complessità che c'è in tutto. Quindi, anche qui, ritornerei al discorso dell'educazione alla complessità, perché troppo spesso ci sono chiusure e barriere. Ora forse non più tanto tra sud e nord - anche se c'è ancora qualcuno che continua questa contrapposizione - ma soprattutto c'è ancora, purtroppo, odio razziale, come si può vedere anche negli stadi - ahimè - e c'è davvero ancora paura del diverso! (Barbara)*

Forse è proprio questa importante dimensione valoriale che Barbara associa all'esperienza del padre, a permetterle di definirla un'esperienza "mitologica" («*mito dell'emigrazione*») di cui riferisce di subire con piacere il «*fascino*».

La memoria della migrazione paterna dal sud è presentata in modo molto differente da Daniela. La provenienza geografica del padre e della famiglia di questi le è infatti nota dal momento che vi trascorre, da che è nata, le vacanze estive. La sua attenzione è quindi catturata dalla profonda differenza che percepisce tra lo stile di vita a cui è abituata e quello che sembra caratterizzare il quotidiano dei parenti del padre, che abitano in un piccolo paese della campagna calabrese. Le osservazioni che Daniela avanza con tono critico riguardano, in particolare, la condizione di cugine e coetanee, che in quanto donne, vengono limitate – soprattutto in adolescenza e giovinezza – in ordine alla possibilità di uscire da sole e di avere relazioni con i ragazzi. Daniela percepisce come infinitamente distanti da sé queste esperienze dinnanzi alle quali constata la presenza di un mondo chiuso su se stesso e culturalmente arretrato, distinto da quello in cui lei invece ritiene di vivere.

*E poi di mio papà, [...] che lui comunque viene da giù, quindi una famiglia immigrata - la classica situazione: la famiglia calabrese [trasferita] a Sesto un po' come tutti in quegli anni lì, nel dopoguerra, [...]. E quindi è un po' anche quel ramo lì [...] della mia famiglia che [...] apprezzo fino a un certo punto. [...] Diciamo che lì ci sono certe situazioni.. - [...] a parte che [...] noi siamo in un piccolo paese che è collegato a una piccola cittadina diciamo, e [...] la vita è completamente diversa - cioè, lì davvero c'è questa mia cugina lontana che, qualche anno fa, ci ho parlato e mi ha detto: "eh, io quando esco c'è mio fratello che mi segue in macchina". Cioè, [...] lì veramente si sente che ci sono i problemi sociali, secondo me. [...] Poi [...] in realtà ho anche lì dei parenti che.. molti si sono laureati [...], adesso fanno ricerca all'estero [...]. Non è che sia impossibile. Però comunque vivono in una maniera completamente diversa rispetto a qui. [...] Anche il fatto che sia un paese piccolo, si conoscono.. tutti sanno tutto di tutti.. cioè ai miei hanno chiesto: "eh, ma non conosci la famiglia del ragazzo di tua figlia?". Cioè, i miei!? No!!! Nel senso, che cavolo è!? Ha sedici anni! E invece lì è una cosa normalissima [...]. (Daniela)*

Fra le sue stesse parenti, rimaste a vivere con la famiglia nel paese di origine, Daniela riconosce tuttavia anche la presenza di storie femminili di successo e di autodeterminazione, come nel caso della cugina che, dopo la laurea, si è trasferita all'estero per intraprendere la professione e la carriera di ricercatrice universitaria. A Daniela queste appaiono tuttavia niente altro che delle eccezioni a cui infatti non guarda come contributi alla propria formazione (nemmeno a quella di genere). Nella seconda parte dell'intervista, Daniela citerà infatti le parenti anziane di entrambi i rami familiari, quali modelli femminili a cui ritiene di essersi "naturalmente" ispirata.

### *Le figure materne*

Scorrendo nella loro completezza tutte le interviste, si nota quanto le madri siano in generale assai meno presenti dei padri. La figura materna occupa infatti uno spazio minore (è presente in sole in due delle risposte alla prima domanda), che cresce in termini numerici e di significatività dei contenuti a cui è associata – in alcuni casi – solo con il passaggio al secondo quesito (in cinque risposte, di cui quattro positive e una negativa) ma che in altri casi tende a restare sullo sfondo anche laddove ad essa viene associato un qualche ruolo educativo, venendo presentata come figura riservata, poco loquace (Daniela, Ilaria) o affaticata (Flavia). Ciononostante le madri sembrano corrispondere a una presenza costante nella vita delle figlie, assumendo ruoli positivi nei loro riguardi, di sostegno e supporto come anche di collegamento rispetto ad alcune importanti

esperienze d'ordine riflessivo, esistenziale e politico. Due narrazioni su dodici costituiscono una parziale eccezione, quelle di Olga e di Giovanna, che dedicano alle rispettive madri uno spazio più ampio all'interno della propria narrazione. È alla madre che Giovanna decide di comunicare la propria omosessualità, prima che agli altri membri della famiglia ed è a lei che riconosce una presenza importante, continua – «c'è sempre stata» – e comprensiva – «se avevo un problema lo capiva da sola»; anche se non nasconde di attraversare con lei un periodo oggi di difficile relazione e di reciproca incomprensione. Anche nella narrazione di Olga la figura della madre è molto presente. Questa si propone alla figlia come una confidente amichevole, non direttiva né giudicante, disponibile ad affrontare con lei ciò che più sembra preoccuparla (e che nel racconto riguarda in particolare la figura dell'ex fidanzato). La presenza della madre in queste due interviste sembra essere *inversamente proporzionale* a quella del padre. Nell'intervista infatti, Olga non citerà quasi mai il padre, di cui si limita a narrare la vicenda dell'infarto. Anche Giovanna non si riferirà spesso al padre, associando a questi, come già detto, giudizi per lo più negativi. A queste due madri non verrà riservato tuttavia molto spazio nella seconda parte dell'intervista: se infatti Olga non la annovera tra le figure di riferimento della propria formazione di genere, Giovanna accennerà alla madre per un affondo d'ordine negativo.

Sono le madri di Clara e Marta le uniche a essere considerate all'interno di una dimensione formativa in occasione della risposta alla prima domanda. Nel primo caso la madre e il ruolo genitoriale che le viene associato vengono fatti derivare quasi totalmente dal suo essere donna. Ecco come la figlia la presenta:

*Mia mamma [...] ti insegna, come tutte le mamme, il lato buono, no!? Il lato un po' più [...] affettuoso [...]. La mamma [...], qualunque cosa tu fai, magari anche se non è d'accordo, tende sempre a fare: "eh va beh, ma l'ha fatto perché magari in quel momento si sentiva così..". Capito!?*  
(Clara)

Alla madre Clara fa riferimento in diverse occasioni, come accade anche nel caso del padre e del nucleo familiare, con cui trascorre la maggior parte del tempo lavorando nel bar di famiglia. Le descrizioni che offre della madre fanno spesso riferimento alla sua natura femminile che Clara considera una sorta di *matrice* su cui le peculiarità – non solo quelle materne ma quelle di tutti i soggetti di cui narra – si inscrivono e che Clara, come traspare dal suo racconto, osserva come meno interessanti e ispiranti rispetto a quelle che rintraccia presso la figura paterna, descritta invece come più solida.

*Sicuramente sarò anche io affettuosa però con un carattere più forte, come quello di mio padre. Perché io vedo che mio padre [...] se se la deve cavare, se la cava in ogni modo e non te lo fa vedere che [...] magari sta soffrendo. Mentre mia madre soffre - poi se la cava anche lei bene o male - però soffre e ti mette più l'angoscia che sta soffrendo. Capito!?* Nel senso che tu la vedi e dici: "cavolo! C'è qualcosa che non va!". Mio padre no, non te lo fa vedere! Soffre, si rompe il cuore in mille pezzi ma va avanti, la vince e lo vedi così: [...] una figura comunque stabile. [...] E io vorrei essere.. cioè, mi riconosco di più, se mi devo vedere tra vent'anni, trenta.. un po' più come mio padre che come mia madre. Che poi le femmine sono tutte legate di più al papà, vero!? È così! E i maschi alle mamme. Perché i maschi sono quelli che fanno più cazzate, diciamocelo! Perché è così! E le mamme, come ho detto prima, sono quelle che ti proteggono, che dicono: "va beh dai, l'ha fatto.. come prima!" [...]. (Clara)

La seconda (e ultima) madre citata fra le risposte alla prima domanda è quella di Marta. Anche in questo caso la figura materna non è introdotta nella narrazione per una personale virtù o peculiarità (la madre era già stata ricordata ma solo come parte della diade genitoriale) ma per qualcosa che, anche in questo caso, sembra non dipendere dalla sua volontà. È infatti non tanto della madre in sé che Marta parla quanto piuttosto della sua malattia.

*Poi va beh, mi ha molto segnato, anche a livello comportamentale, la malattia di mia mamma. Perché mia mamma è malata, ha una sindrome [...] che è una sindrome immunitaria e quando avevo otto anni questa sindrome è peggiorata, finché non è arrivata a stare sulla sedia a*

*rotelle. E, quindi, questo mi ha molto segnata perché appunto, all'età di otto anni, invece di uscire con gli amici - per questo ti fa capire perché ho solo pochi amici, cioè.. due amici - dovevo stare a casa a pensare a quello che non poteva fare mia mamma: lavare, cucinare eccetera. Fino a praticamente poco fa. (Marta)*

Neppure al padre, individualmente, Marta assocerà un ruolo formativo nel corso della risposta alla prima domanda, ma di questi fornisce una breve notazione descrittiva che individuerà nel lavoro e lo citerà, *en passant*, come la figura a cui ha spettato il compito di indicarle, nel corso dell'adolescenza, l'orario in cui rincasare la sera. L'identità della madre invece tende a coincidere, almeno fino alla risposta alla seconda domanda, con la malattia di cui soffre.

L'introduzione di una *cornice di genere* sembra cambiare sensibilmente il modo in cui le giovani presentano e descrivono le proprie madri. Mentre Clara non la cita nuovamente in questa seconda risposta, Marta la introduce in modo differente: è con la madre che, durante l'adolescenza, condivide infatti dubbi e domande sulla sessualità e il rapporto coi ragazzi. Sebbene alla figlia, durante la preadolescenza, la madre appaia «freddina» (tanto da motivare la scelta di Marta di rivolgersi al padre per le proprie curiosità rispetto al mondo delle relazioni sentimentali), nel corso dell'adolescenza questa sembra proporsi come figura più accessibile, subentrando al padre che, al contrario, si rende progressivamente meno disponibile a confronti di questo genere. Nella propria narrazione Marta descrive come una *staffetta* l'educazione che i genitori istituiscono nei suoi riguardi sulla base del genere a cui appartengono. I contenuti a cui si rifanno (già precedentemente accennati) sono percepiti come, in ogni caso, da entrambi condivisi.

Altre giovani, che non hanno precedentemente parlato della madre in termini formativi, lo fanno invece in occasione di questa seconda domanda. La madre di Antonia, ad esempio, apparsa solo sullo sfondo della narrazione da cui è fatta emergere e descritta come figura in qualche modo subalterna al marito, ricompare come soggetto educante consigliando alla figlia una lettura che Antonia considera molto importante per la sua crescita. Si tratta di *Extraterrestre alla pari* di Bianca Pitzorno<sup>37</sup>, (romanzo a cui si ispira, come già ricordato, la terza domanda dell'intervista) che tratta della formazione di genere e delle forme che in una società essa può assumere, portando a riflettere piccoli e grandi lettori e lettrici su come l'essere un bambino o una bambina possa culturalmente comportare l'accesso ad alcune esperienze e il divieto ad altre, in una condizione potenzialmente discriminante e limitante i propri personali desideri. Antonia, in particolare, in questo testo racconta di aver trovato una chiave di lettura utile per avvicinare quello che incomincia a considerare il suo modo di incarnare una soggettività femminile, leggendo in modo positivo e armonico piaceri e interessi che prima le apparivano inconciliabili entro un contorno "femminile": come la passione per la danza classica e la musica rock.

Altre due madri vengono citate per la prima volta quali *esempi* e *modelli* importanti e positivi della propria formazione di genere, accomunate dalla passata appartenenza al *movimento femminista*. Lo stimolo a riflettere intorno al proprio divenire donna spinge Daniela a passare, nella descrizione della militanza politica dei componenti della famiglia, dal maschile (il bisnonno partigiano morto a Mauthausen) al femminile. Daniela presenta così la madre – di cui non racconterà molto altro nell'intervista – e introduce un secondo riferimento femminile attraverso la figura della partigiana Ines Pisoni, conosciuta grazie alla lettura della sua autobiografia<sup>38</sup>.

*Ma, come ragazza proprio, diciamo che l'esperienza la prendo di più da mia mamma. E poi ho letto un libro che mi ha scioccata di Ines Pisoni... non so se l'hai mai sentito, è una donna della Resistenza. È stata la compagna di un famoso comandante partigiano che si chiamava .. mi sfugge! [...] E lei ha scritto un libro che si chiama "Mi chiamerò Serena" - poi Serena è stato il suo nome di battaglia - in cui c'è proprio la Resistenza vissuta da un punto di vista femminile [...]. È proprio un diario al femminile in cui lei racconta [...] come le donne [...] abbiano trovato proprio una larga voce [...] nella Resistenza. E poi diciamo.. l'altra.. l'altra voce di mia mamma che ha partecipato -*

<sup>37</sup> Bianca Pitzorno, op. cit.

<sup>38</sup> Ines Pisoni, op. cit.



*più o meno negli anni '70.. fine '70 - al movimento femminista e anche a tutti i problemi che poi c'erano nel partito, anche riguardanti la questione femminile. Cioè, non sempre la sinistra è stata così femminista.. e quindi, diciamo, come.. come dimensione proprio personale sento più questa. (Daniela)*

Con l'introduzione di una cornice di genere, anche Laura cessa di riferirsi ai genitori come coppia per trattarli separatamente, presentando dei due i differenti comportamenti e atteggiamenti cui associa altrettanto diversi giudizi. Nel corso della narrazione, la madre di Laura – anche lei definita «ex femminista» – assurge a “esempio” grazie all'*eccentricità* che, come donna, la figlia le riconosce. Nella madre Laura infatti, sebbene non immediatamente, individua un'apprezzabile alternativa al modello di donna di mezza età che vede diffuso e percepisce come socialmente rispettabile: ovvero curata nell'aspetto e a questo particolarmente attenta. Nell'indifferenza verso questi canoni, secondo lei, la madre mostra – indirettamente – un modo differente di prendersi positivamente cura di sé e dei propri interessi.

*E poi mia mamma è tanto un esempio, mi viene da dire. Perché mia mamma ha cinquantasette anni, ha un paio di jeans che mette tutti i giorni e basta! I capelli.. non si sa bene come ce li abbia. Ogni tanto si fa una tinta.. ogni tanto no! È proprio diversa! Alle volte dico: “mamma, come ti vesti?! Cioè, per piacere!”. Esce con le birre, con i calzini magari al rovescio. Ed è strano, però, cioè, penso: “va beh.. una donna, quando inizia ad avere una certa età, si vuole tenere bene, non è che si vuole lasciare andare!”, ma, in realtà, lei non si sta lasciando andare: perché fa sport, fa le sue cose, però è diversa! (Laura)*

Difficile tuttavia individuare nella descrizione di queste due importanti figure un'esplicita educazione di genere e al genere come anche agli specifici contenuti politici, civili e sociali della propria militanza. Dell'esperienza femminista delle madri o dei saperi che queste hanno tramandato alle figlie, le narrazioni non contengono che pochi dettagli, sebbene, in più occasioni, si sia tentato di stimolarne il racconto e l'esplorazione. Citato in poche occasioni e con diffidenza nelle narrazioni raccolte, persino in queste due interviste il femminismo non sembra essere esperienza conosciuta se non per alcune immagini che, nel caso di Daniela, rievocano più che altro scorci di vita familiare.

*Va beh, mia mamma più o meno ha fatto il '77 come anno e.. niente va beh un po' classiche cose: slogan femministi di quegli anni lì. Ma racconti proprio.. sì, effettivamente non ci avevo mai.. adesso che ci penso un po'.. perché trovo qualche libro ogni tanto e leggo qualche appunto.. però.. [...]. Sì, abbiamo un po' di libri sparsi per casa [...]. So che sua mamma le buttava le gonne.. le gonne lunghe e gli zoccoli, [...] perché si usava vestire così anche se non era così decoroso – anche se non è che venisse da chissà quale famiglia.. perché erano operai e impiegati – però, comunque, diciamo, non era decoroso andare in giro in zoccoli, calzettoni e gonne lunghe. Quindi, più o meno, so questi dettagli qui [...]. Nel concreto, delle cose che hanno fatto, delle discussioni del momento so poco. Non so per quale motivo non me le raccontino troppo.. Però va beh, cioè, posso immaginare. A parte che sono passati trent'anni. (Daniela)*

Quella che Daniela descrive è un'esperienza percepita come altra, lontana nel tempo e conclusa, che al mondo di oggi sembra non essere in grado di parlare. Colpisce infatti come sia proprio Daniela a individuare le radici di una relazione non subordinata al suo fidanzato non tanto negli insegnamenti della madre quanto piuttosto nel modo in cui i suoi due genitori si relazionano fra loro. Quelle che si intravedono sono note di colore, sfumature che non arrivano al cuore dell'esperienza femminista rendendola non solo ancora più distante ma difficile da comprendere e che la fanno apparire (in un caso) come un fenomeno in qualche modo riconducibile anche a una «moda». È così che infatti Laura considera per certi versi il movimento delle donne degli anni Settanta. L'esperienza femminista della madre è da lei vista come autentica e credibile soltanto nel momento in cui questa le racconta non solo di aver militato a sostegno della legge in favore dell'aborto ma di aver subito sul proprio corpo gli effetti della sua assenza.

*Infatti è stata questa la cosa forte! Mia mamma poi è sempre sta... cioè, essendo comunque cresciuta in una famiglia con una certa coscienza politica, sapevo che i miei avevano partecipato alle lotte del '72, quando erano universitari e che stavano in Avanguardia Operaia eccetera.. che mia mamma era una femminista e tutto, però, quando vai [...] ai cortei, le manifestazioni per non abolire l'articolo.. [la manifestazione contro la proposta anti-abortista, Ndr] che quando ci vai - io c'ero andata - non mi era ancora successa questa cosa [l'interruzione volontaria di gravidanza, Ndr], sei incazzata perché dici: "una deve scegliere della sua vita, no!? Deve poter scegliere!". Però, finché non ti capita, non sai cosa vuol dire. E quindi sentire mia mamma che mi raccontava che anche a lei era successo.. ho detto: "porca miseria, allora, cioè, non era solo femminista punto, quando.." - che poi ho sempre pensato che in quegli anni alle volte si faceva anche un po' per moda - però le cose invece se le sentiva dentro veramente e mi ha anche avvicinato molto comunque questa cosa a lei. (Laura)*

È solo l'esperienza – quella della madre come della figlia – che permette di rendere comprensibile a Laura ciò che prima era considerato un semplice contenuto del pensiero, idea o ideale presente insieme ad altri, per cui ci si può battere o, addirittura, arrabbiare ma senza che necessariamente tale idea assuma una gravidanza politica ed esistenziale. È l'esperienza vissuta ciò che, agli occhi di Laura, riabilita oggi l'istanza abortista del femminismo di ieri, senza la quale essa, come tutti i valori che lo hanno contraddistinto, sembrano in quest'ottica restare privi di autenticità, valore e, forse, realtà.

Solo una madre viene ricondotta, nelle risposte alla seconda domanda, a un'esperienza formativa di genere indicata come negativa. Giovanna vi si era riferita nella prima parte dell'intervista più volte, sebbene senza mai associarle un ruolo formativo. Nella narrazione la madre, come detto, è descritta con immagini positive anche se non vengono celati alcuni momenti di fatica che il rapporto fra lei e la figlia sta attraversando, in ordine alla disoccupazione di quest'ultima e dell'insoddisfazione che la madre le comunica rispetto all'insufficienza del suo aiuto nella cura della casa. Nella risposta alla seconda domanda Giovanna cita la madre in termini esplicitamente formativi, rammentando quanto la mancata iscrizione al calcio femminile – proibitale appunto dalla madre – abbia costituito un momento dirimente della propria storia di formazione di genere. Il racconto ospita il rimprovero che Giovanna rivolge oggi alla madre che motivò al tempo la sua contrarietà con il timore che questo sport avrebbe reso meno aggraziato e, dunque, meno femminile secondo i vigenti canoni, il corpo della figlia. Giovanna, che riconosce in questa considerazione uno stereotipo connesso all'immagine del femminile, a essa non riuscì a opporsi, valutandola oggi una possibile causa del disamore con cui si relaziona al proprio corpo.

*Per esempio mia madre - io volevo fare calcetto femminile - mia madre mi ha detto di no, perché se non mi venivano le "coscione", questa è stata la sua spiegazione! Cioè, adesso.. io sono convinta che se io avessi fatto calcio femminile, adesso sarei molto più felice. (Giovanna)*

Nel corso delle narrazioni, laddove citate, le madri appaiono come presenze sempre disponibili all'ascolto delle figlie, attente ai loro problemi anche laddove questi non vengono esplicitati o comunicati, confermando le statistiche che riferiscono come, in effetti, ancora oggi, alle madri italiane vengano affidati per un tempo più lungo oneri di cura maggiori verso la famiglia e le/i figlie/i<sup>39</sup>. Ciononostante nelle interviste queste vengono spesso tenute sullo *sfondo* e, solo in pochi casi, viene loro riconosciuto o ricondotto esplicitamente un ruolo formativo (per contro più spesso associato ai padri). Alcune di loro in effetti compaiono nella narrazione in rare occasioni (in cinque interviste). In alcuni scorci narrativi è inoltre possibile osservare come alcune vengano descritte

---

<sup>39</sup> Nel 2008-2009 il 76,2% del lavoro familiare delle coppie è ancora a carico delle donne, valore di poco più basso di quello registrato nel 2002-2003 (77,6%). Persiste dunque una forte disuguaglianza di genere nella divisione del carico di lavoro familiare tra i partner. L'asimmetria nella divisione del lavoro familiare è trasversale a tutto il Paese, anche se nel Nord raggiunge sempre livelli più bassi. Le differenze territoriali sono più marcate nelle coppie in cui lei non lavora. L'indice assume valori inferiori al 70% solo nelle coppie settentrionali in cui lei lavora e non ci sono figli, e nelle coppie in cui la donna è una lavoratrice laureata (67,6%). Dati disponibili all'indirizzo [http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20101110\\_00](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20101110_00).

come figure – sebbene, come detto, disponibili – poco inclini al dialogo e alla messa a tema delle esperienze che riguardano le figlie, con cui hanno una relazione comunicativa in alcuni casi piena di silenzi (Daniela, Ilaria), oppure dinnanzi alle quali si mostrano presenti e affidabili ma anche stanche e affaticate (Flavia).

*Mia mamma è una persona estremamente chiusa quindi, praticamente, comunichiamo a lettere tendenzialmente [...]. Ai diciotto anni mi ha scritto una lettera perché è.. è poco.. cioè, penso, [...] non so, che preferisca comunicare così. Quindi non è una di quelle mamme che continua a parlare.. quindi non ho in testa tutte le frasi. (Daniela)*

Altre invece compaiono nel racconto come figure molto loquaci, solite discutere con le proprie figlie di ciò che accade loro nel quotidiano, delle domande che questo sollecita loro, dei dubbi che le preoccupano (come nel caso di Elisa, Giovanna, Laura e Olga)

Pur tuttavia, da un punto di vista educativo, queste madri vengono solo raramente considerate dalle figlie una vera e propria *risorsa* sia per la loro formazione – laddove, nel caso, figurano infatti come ricomprese entro la coppia genitoriale – quanto per il loro divenire donna. Sono infatti solo tre le madri annoverate positivamente nella risposta alla seconda domanda e una di queste è ricordata per un'esperienza a cui, sebbene indicata come importante, viene dedicato un solo breve passaggio narrativo (Antonia). Anche laddove assurgono a *modello* educativo, come nel caso delle madri ex femministe di Daniela e di Laura, riuscendo così a incarnare un ruolo esplicitamente formativo, *dell'educazione di genere* di queste madri per le figlie non è sempre semplice ricostruire contenuti e valori. Questa ricostruzione sembra essere resa difficile dalla presenza di alcuni “impliciti” che non riescono a divenire oggetto di tematizzazione e discussione né per le madri, né per le figlie a cui sembra talvolta sommersi un'indisponibilità al dialogo da parte della madre – nel caso di Daniela – o una certa diffidenza con cui la figlia guarda alle matrici culturali del passato femminista della madre – nel caso di Laura.

*Invece sui temi della donna, del femminismo, no, non ho mai trovato.. [libri]. Sì, [mia madre] mi ha dato dei libri, però non riuscivo tanto a capirli. Forse ero troppo piccola quando me li ha dati. [...] Un titolo era “Le bambine”.. qualcosa così. Non mi ricordo più.. “Dalla parte delle bambine”, sì. Quello avevo provato a leggerlo, ma non ero riuscita. (Laura)*

Laddove invece i modelli di genere appaiono come più espliciti – sia attraverso le indicazioni che la madre comunica alla figlia che mediante il modello di donna che, di per sé, questa rappresenta – non appaiono come del tutto privi di criticità educative. Ciò si rileva, per esempio, nel caso della figura della madre di Clara, le cui peculiarità (che la figlia individua nell'accoglienza come anche nella debolezza e nella subordinazione al marito) sono infatti del tutto naturalizzate costituendo un riferimento educativo cristallizzato (sebbene non riconosciuto nel suo possibile portato formativo); o in quello di Marta, la cui educazione di genere (specie riguardo alla sessualità) appare vincolata a sole immagini di un femminile tradizionale e fragile poiché interpretato come sempre esposto al rischio della violenza e della stigmatizzazione.

## 6.2 Centralità della famiglia e divisione del lavoro domestico e di cura: esperienze e immaginari

*L'onnipotenza è un attributo di dio, ma dio l'hanno inventato gli uomini per sentirsi protetti e per poter rinascere ogni volta dalla sua morte. L'onnipotenza è ciò che gli uomini continuano ad attribuire alle donne, perché non cessino mai di essere madri e perché la nascita del potere maschile abbia una legittima difesa.*  
Lea Melandri<sup>40</sup>

Le *dinamiche coniugali* che le giovani hanno modo di osservare in famiglia (dalla dimensione sentimentale a quella connessa alla gestione e all'educazione delle figlie o del menage familiare; narrate come positive o problematiche in ordine alla propria formazione come al proprio divenire donna, o anche soltanto accennate nel corso delle digressioni narrative), costituiscono un osservatorio che – attraverso le narrazioni delle giovani – ne permette di sondare alcune possibili specifiche declinazioni, come di esplorare le *rappresentazioni* che di esse hanno le giovani intervistate. Laddove le narrazioni vi si sono soffermate, è infatti stato possibile analizzare i modi con cui le giovani osservano e considerano la propria cornice familiare e genitoriale: percependola come *scontata* e dunque immaginandola come “normale” esemplificazione di modelli coniugali diffusi, oppure *criticandone* alcuni aspetti o, ancora, *considerandone positivamente* altri. Queste stesse narrazioni hanno talvolta permesso di esplorare gli scenari familiari futuri che le giovani immaginano (o sperano) per sé.

In molte interviste si osserva come la famiglia – intesa come l'insieme di genitori e figli/e – assuma un'assoluta *centralità* nella vita dei suoi membri. Questo dato è confermato: dalle considerazioni che esplicitamente alcune giovani formulano a riguardo; dal frequente riferimento a essa che, non a caso, viene annoverata fra le più importanti esperienze della propria formazione (generale e di genere); e dalla sua presenza nelle riflessioni che le giovani producono sul loro futuro. Di questa centralità le narrazioni permettono di osservare due differenti aspetti: da un lato è infatti possibile constatare la *ricchezza* delle risorse che la famiglia mette a disposizione di chi ne fa parte – come opportunità economiche, culturali, abitative, relazionali, affettive – dall'altro, di queste risorse, è possibile osservarne il *costo*.

Le interviste raccolgono molti esempi di genitori presenti, disponibili ad attendere alzati le figlie che rincasano la notte o ad accompagnarle in auto nelle uscite serali, ma anche attenti alla loro educazione, per come ciascun genitore la declina. Si tratta di una presenza che le giovani sembrano riconoscere e considerare un valore aggiunto, come di seguito descrive Elisa:

*Innanzitutto bisognerebbe riprendere il valore della famiglia che l'Italia ha molto forte, cioè noi [...] non ci rendiamo conto della fortuna che abbiamo perché.. te lo assicuro – io non ho viaggiato tantissimo però ho viaggiato – [...] nei paesi nordici l'idea di famiglia non esiste! Nel mondo asiatico, nel mondo cinese, l'idea di famiglia esiste ma in maniera completamente diversa rispetto a noi. L'idea di famiglia italiana è un concetto radicato nella società che non dobbiamo perdere perché è stato la nostra fonte di forza ed è stato quello che permette.. Cioè, io leggo quotidianamente sul Corriere [...] di gente che vince premi italiani, ragazzi italiani che diventano dei pezzi grossi, cioè, raggiungono quello che vogliono raggiungere, il loro obiettivo. Ma perché lo fanno? Perché riescono a farlo? Perché hanno comunque alle spalle, almeno la maggior parte di essi, una famiglia che li ha educati e che [...] li ha cresciuti ad essere così. E la famiglia da chi è composta? Dall'uomo e dalla donna! (Elisa)*

L'importanza della famiglia e la necessità di considerarla una *priorità* rispetto ad altri ambiti e impegni è anche oggetto di un'esplicita educazione. Questa può essere ad esempio rintracciata nei

<sup>40</sup> Lea Melandri, *Come nasce il sogno d'amore*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, p. 13.

consigli che il padre consegna a Ilaria e che, considerando il suo lungo impegno negli scout fra le cause dei diverbi con la moglie, consiglia alla figlia (anch'essa caposcout) di evitare un investimento che possa mettere a repentaglio impegni d'ordine familiare e lavorativo. Si tratta di un consiglio che – senza un'attenzione di genere che distingue l'esperienza del padre/uomo da quella della figlia/donna – Ilaria in parte si limita a valutare come inattuale, dal momento che non considera a oggi la relazione con il fidanzato nei termini di un vincolo familiare, ma che tuttavia (come lo stralcio che segue mostra), prende comunque in debita considerazione, avallando e facendo proprio il regime di priorità del padre.

*Adesso - sinceramente - avendo ventidue anni [...] non sto ancora pensando ad una famiglia, quindi [...] non è un problema che mi pongo adesso obiettivamente. Se il mio ragazzo vede che per noi è un problema l'essere scout .. nel senso che poi è un problema che posso vederlo io come può vederlo lui [...]. Non penso che il mio essere scout venga prima di una possibile relazione. Nel senso che penso che qualora l'essere scout venga prima della relazione vuol dire che la relazione non vale la pena. (Ilaria)*

La centralità che nel proprio quotidiano e nella propria formazione e crescita assume la famiglia è ben descritta anche da Marta:

*[I genitori] mi hanno insegnato i veri valori della vita prima di tutto, che, secondo me, ripeto, sono la famiglia.. la famiglia, punto! Perché senza di quella non puoi andare avanti. Senza un aiuto, un conforto, così, non si può andare avanti. (Marta)*

La narrazione di Marta è oltremodo interessante dal momento che permette di osservare contemporaneamente i due aspetti sopra ricordati, evidenziando non solo le risorse ma anche i costi che una famiglia così considerata comporta per i suoi membri e per lei in primis. La presenza di una madre malata e l'assenza di un sostegno al fuori della famiglia determina infatti per Marta una precoce responsabilizzazione che le richiede di essere di supporto sia alla madre che al padre nella gestione della domesticità, impedendole di «*crescere con calma*» e con «*spensieratezza*» (Marta). Come è evidente nello stralcio sopra riportato, queste rinunce non mettono in discussione il modello che, anzi, Marta conferma come valido e sceglie per la propria vita, sposandosi a ventuno anni. In altre interviste è il disinvestimento dei genitori (madre e padre) nella politica e nell'impegno civile (manifestati invece in giovinezza) a essere considerato una possibile conseguenza dell'investimento nell'impegno familiare. Questo genere di processo non viene problematizzato né da Barbara né da Daniela che vi accennano nelle loro interviste, riferendolo come dato che riguarda non solo i propri genitori ma altre figure adulte con cui vengono a contatto per loro tramite.

Rileggendo i contributi narrativi che si articolano intorno al tema della famiglia e dei ruoli materni e paterni è interessante osservare quanto il peso degli oneri familiari sembri ricadere in modo particolare sulle madri a causa di una *divisione del lavoro in famiglia*<sup>41</sup> che prevede per queste il sommarsi della gestione della domesticità agli impegni lavorativi, fenomeno che viceversa non sembra interessare i padri. Le giovani che hanno accennato nelle loro interviste alla gestione di questa *doppia presenza*<sup>42</sup> non sembrano tuttavia rilevarla come problema, considerandola parte del panorama matrimoniale dei propri genitori (Giovanna, Ilaria, Marta, Nadia) come della società e, talvolta, di quello che in futuro immaginano per se stesse. È così, ad esempio, per Nadia, che descrive la donna «*del nord*» (Italia) come colei che si occupa della casa e che al contempo lavora, come è stato per sua madre (solo «aiutata» dal marito nel disbrigo di alcune faccende domestiche); o per Giovanna, la cui madre «*ossessionata dalle pulizie*» (Giovanna), non viene supportata dal marito. Nell'intervista di Marta (sposata e studentessa universitaria) è invece suo marito a spronarla

<sup>41</sup> Chiara Saraceno (a cura di), *Il lavoro mal diviso. Ricerca sulla distribuzione dei carichi di lavoro nelle famiglie*, De Donato, Bari 1980.

<sup>42</sup> Per un inquadramento più recente del concetto di *doppia presenza* nel panorama degli studi sociologici dedicati alla quotidianità e alla condizione delle donne si veda Paolo Jedlowski e Carmen Leccardi (a cura di), *Sociologia della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 95.

affinché, conclusi gli studi, oltre a occuparsi delle faccende domestiche (da cui al momento si ritiene esentato) si procuri un lavoro. Per quanto non ne sia entusiasta, Marta non considera eccentrico il fatto che la sovrapposizione di questi ruoli riguardi la sola componente femminile che infatti rileva anche in tutte le coppie sposate e conviventi che conosce.

Nel tentativo di immaginare il proprio futuro, lavorativo e familiare, Ilaria, Elisa, Marta e Clara offrono alcuni spunti interessanti quanto, forse, potenzialmente preoccupanti. Ilaria, immaginandosi come moglie, madre e lavoratrice sembra mettere già in conto la presenza di impegni che possano fra loro sommarsi come anche la possibilità di contenere i propri progetti lavorativi in funzione della ricerca di un possibile loro equilibrio.

*Per quanto mi riguarda penso che non arriverei mai a dire: “preferisco fare la presidentessa di società [...] ed essere a casa da sola, che fare la.. non so.. la dirigente ma avere a casa una famiglia”. (Ilaria)*

Elisa e Marta invece dinnanzi a ipotetici futuri impegni familiari, al posto della complessa articolazione di un *patchwork*<sup>43</sup> di compiti e ruoli, immaginano come possibilità (che rivendicano come giusta e necessaria) quella di dedicarsi in futuro completamente alla cura del marito, dei figli e della casa, nonostante siano entrambe iscritte con profitto all'Università. Per nessuna delle due la rinuncia a una professionalità per la quale hanno speso lunghi anni di studio e la dipendenza economica dal marito sembra infatti costituire un problema.

Quanto matrimonio e figli possano vincolare la vita di una donna sembra infine bene indicarlo Clara, tuttavia anche lei convinta che, nonostante tutto, sia giusto così:

*Sì, mamma mia! Ti limita tantissimo [il matrimonio, Ndr]. Oh, sì, sì, sì. [...] Eh sì, quando sei sposata, fare un viaggio [...] con le tue amiche.. ma dove lo vedi!? Solo in America, nei film! In quello tipo [...] belli, tutti allegri e aperti. In Italia se sei spostata il viaggio te lo fai con tuo marito! Se hai figli, il viaggio te lo fai con tuo marito e i tuoi figli. Non te lo fai con le tue amiche. Con le tue amiche ti vai a mangiare una pizza. Dai, è vero! No!? Ma perché alla fine è anche giusto che sia così, eh!? Perché se tu scegli una persona con cui condividere tutto per il resto della tua vita, è giusto che quel tutto lo condividi. [...] Un figlio, come un matrimonio, ti limita molto [...]. (Clara)*

In nessuna delle interviste menzionate le giovani mettono in discussione l'ordine di genere afferente la *divisione del lavoro in famiglia*. Soprattutto, nessuna di loro cita, entro il proprio quotidiano, dinamiche coniugali differenti ed eccentriche rispetto a ciò che percepiscono come diffuso e comune o a cui volentieri ispirarsi. Ancora, nessuna fra loro ipotizza per sé la possibilità di istituire all'interno della propria futura famiglia una differente gestione del menage familiare che possa porre rimedio al disequilibrio di compiti e oneri. Significativa in questo senso l'intervista di Marta che, pur criticando il comportamento del marito, indisponibile alle faccende domestiche<sup>44</sup>, si riserva di «*andargli incontro*» (Marta) accettando questa delega e limitandosi, in qualche occasione, a chiedere la sua collaborazione. Marta in questo caso fa proprio il consiglio della madre che consegna alla figlia quanto lei stessa ha esperito nella propria esperienza matrimoniale. Quello che dalla narrazione sembra tuttavia intuirsi e che le due donne condividono in buona fede, è un *comune fraintendimento*: definendo quell'«andarsi incontro» ciò che, nei fatti, per entrambe ha costituito e sta costituendo un *lavoro familiare e di servizio* a carico delle sole donne e che Marta ha sperimentato sia come figlia sin da piccola (nell'accudimento della madre malata e della domesticità) che come moglie.

---

<sup>43</sup> La metafora è di Laura Balbo, citata in Paolo Jedlowski e Carmen Leccardi (a cura di), *Sociologia della vita quotidiana*, op. cit., p. 46.

<sup>44</sup> Il marito considera la gestione della domesticità un compito spettante alla sola Marta dal momento che, passando a casa la maggior parte del tempo dedicandosi agli studi universitari come studentessa non frequentante, viene da lui considerata al pari di una casalinga.

Se è importante ricordare quanto non in tutte le interviste si riscontrino questi contenuti è tuttavia altrettanto importante rammentare quanto non se ne trovino di antitetici altrove, in ordine agli immaginari familiari. Nelle interviste sino a ora non annoverate semplicemente il dato non compare. La necessità di approfondire da un punto di vista educativo e pedagogico questi scorci familiari e gli immaginari a cui sembrano in parte dar seguito nasce dall'immagine che in controtuce sembra trasparire in ordine al profilo della *figura femminile* (rappresentata quanto esperita): una donna che ancora oggi sente come prioritarie le relazioni sentimentali e di cura che la famiglia contiene, che rischia di essere o di percepirsi come vincolata alle dimensioni del privato e del domestico, a cui immagina di potersi/doversi dedicare contraendo gli spazi dedicati al proprio lavoro e a sé o rinunciandovi del tutto – ancor prima di sperimentarvisi – mantenendosi in una relazione di dipendenza (economica ma non solo) da un maschile cui si è in certi casi disposte a delegare la funzione di *breadwinner*. Un pericoloso potenziale di *rinuncia*, *oblatività* e *dimenticanza di sé* che necessiterebbe di essere problematizzato dal momento che – oltre alla famiglia – sembra informalmente ricorrere in differenti luoghi, contesti e relazioni, specie, come si avrà modo di osservare più oltre (Cfr. cap. 7), nel rapporto d'amore a cui la maggior parte delle giovani riconosce una centralità nella propria storia di formazione e nel proprio divenire donna.

### 6.3 Fratelli e sorelle

In tre interviste, nelle risposte alla prima domanda, troviamo citati anche i fratelli e le sorelle.

Presenza di fratelli e/o sorelle	Giovani intervistate	
Hanno fratelli più grandi	Clara (due fratelli maggiori) Olga (un fratello maggiore)	
Hanno sorelle più grandi	Giovanna, Antonia e Olga (una sorella maggiore)	Giovanna, oltre alla sorella più grande, ha un fratello gemello
Ha un fratello più piccolo	Laura	
Hanno una o più sorelle più piccole	Elisa, Nadia, Flavia (una sorella minore) e Ilaria (due sorelle minori)	
Sono figlie uniche	Barbara, Daniela e Marta	

Sono tre le figlie uniche, fra le giovani incontrate, ma solo Clara, Giovanna e Antonia citano sorelle e fratelli quali soggetti, fra altri, protagonisti della propria storia di formazione. Nonostante nelle narrazioni afferenti la prima parte dell'intervista queste figure emergano ricorsivamente, aprendo opportunità di osservazione di alcune interessanti dinamiche familiari che si articolano intorno all'appartenenza di genere dei propri membri, queste scompaiono del tutto nella seconda parte dell'intervista, non offrendo pertanto in questo senso opportunità di analisi e problematizzazione.

Le esperienze annoverate nella risposta alla prima domanda non sono fra loro paragonabili sia nei termini dei contenuti che dei significati associati, ma possono essere anzitutto distinte in base al genere, dal momento che due di queste riguardano i propri fratelli e una la sorella maggiore. Anche la qualità della dimensione formativa permette un ulteriore distinguo: mentre nel caso di Clara e di Giovanna la significatività educativa legata ai fratelli viene fatta dipendere, in toto o in parte, dalla loro appartenenza di genere (a cui si aggiunge quella anagrafica per Clara), in quello di Antonia essa dipende dalla qualità del rapporto e dalle peculiarità che contraddistinguono la figura introdotta e le sue esperienze di vita. In particolare, Clara riconosce quanto, nella sua formazione l'essere la sorella – femmina e più piccola – di due fratelli maschi abbia costituito per lei un vantaggio per le

conoscenze che, indirettamente, ha potuto e ancora oggi può apprendere dal comportamento e dal «modo di pensare» (Clara) di entrambi. Considerando le “nature” maschili e femminili come fra loro assolutamente diverse (come si avrà modo di approfondire nell’analisi della risposta alla terza domanda), Clara ritiene i due fratelli una possibile *finestra* sul mondo maschile.

*Poi i fratelli perché, essendo l’unica femmina, più piccola.. avere due fratelli più grandi maschi.. Sull’esperienza loro mi sono fatta più furba io! Quando sbagliano loro.. Io guardo quello che non dovevo fare e non lo faccio. E poi capisco di più i ragazzi.. Cosa possono pensare... Soprattutto da quello più grande! (Clara)*

Come lo stralcio permette di osservare, queste conoscenze riguardano anche i *divieti* che nella sua famiglia i genitori stabiliscono per lei e i suoi fratelli. Quello che tuttavia dalla lettura dell’intera intervista si può osservare è che, se non sono esplicitate differenti regole e sanzioni per lei/donna e i fratelli/uomini, risulta invece in modo chiaro quanto Clara non sia solita metterle in discussione come tantomeno eluderle, a differenza dei fratelli a cui ciò sembrerebbe maggiormente concesso o che, per contro, potrebbero sentirsi a esse meno vincolati.

Giovanna invece cita il fratello gemello per ricordare quanto il difficile rapporto avuto con lui nel periodo della preadolescenza, abbia contribuito negativamente, secondo lei, al modo in cui oggi immagina e declina il genere maschile.

*Quindi l’odio verso gli uomini mi è rimasto. Ma anche perché mio fratello.. Ho un fratello gemello. [...] Mi è capitato un fratello pirla.. e quindi non ci ho potuto fare niente! Nel senso che lui – poverino – ha avuto dei problemi anche a scuola, perché c’erano bande di ragazzini che lo minacciavano perché stava con la ragazza che piaceva al capetto [...] e gli dicevano: “mollala o sennò..”. Fatto sta che tutta questa rabbia repressa la sfogava in casa. In casa c’ero io, quindi rompeva le balle a me. Io poi rispondo, però non è che.. comunque era un maschio! Non è che potevo tanto fare! [...] Quindi non ho sopportato mio fratello neanche per un secondo. Adesso va meglio perché.. [...] ormai io sono cresciuta; lui più o meno. E poi lui lavora fino alle nove di sera quindi sono tranquilla. No, adesso abbiamo un rapporto pacifico: lui è cambiato. E però questa cosa degli uomini mi è rimasta talmente tanto [...]. (Giovanna)*

Sollecitata a raccontare in che termini venisse infastidita dal fratello, Giovanna riferisce di «*pugni e calci*» dai quali in alcune occasioni è stata costretta a difendersi. Accanto a quella del fratello, Giovanna considera altre figure maschili, in primis (come già visto) quella del padre, nelle quali individua la diffusa presenza di atteggiamenti e comportamenti di violenza, sopruso, superficialità, specialmente espressi nei riguardi delle ragazze e delle donne. Queste osservazioni, a cui ammette la presenza di eccezioni (sia da parte maschile che femminile) vengono fatte confluire da Giovanna nella declinazione di due differenti “nature”, caratterizzate da altrettanto differenti “predisposizioni” caratteriali, comportamentali e valoriali che, in linea di massima, risultano negative nel caso degli uomini e positive in quello delle donne<sup>45</sup>.

Antonia, infine, cita la sorella maggiore a cui ritiene di poter ricondurre l’origine di due delle sue più importanti passioni: la politica e la lettura, che in effetti oggi accomunano entrambe. Antonia considera l’«*emulazione*» con cui guarda alla sorella durante la preadolescenza e i primi anni dell’adolescenza, il frutto della differenza di età che le separa e che, ad esempio, vede lei iniziare l’esperienza del liceo quando la sorella sta ormai per concluderla. La narrazione permette di osservare come il fascino che la vita della sorella esercita su Antonia cresca all’ombra di un coinvolgimento che la stessa permette e favorisce nei riguardi della sorella più piccola, sia rispetto alla lettura (che diventa esperienza condivisa di svago e divertimento) che alla partecipazione al collettivo studentesco. Rispetto a questa seconda esperienza Antonia ricorda di aver guardato infatti con curiosità alle relazioni amicali che la sorella intratteneva al suo interno e di averle giudicate

---

<sup>45</sup> È tuttavia necessario tenere presente che la naturalizzazione e la polarizzazione dei due generi che Giovanna qui propone verrà da lei stessa riformulata nel corso della risposta alla terza domanda, dove introdurrà come prioritari fattori d’ordine culturale in ordine alla definizione delle soggettività di genere.



come interessanti anche per lei stessa e il suo giro amicale, al tempo circoscritto ad alcune amiche e amici, compagne/i di classe. Non solo. È sempre attraverso la sorella che Antonia parteciperà con un'amica alla sua prima manifestazione, che descrive come ulteriore momento di gioia e che individua quale esperienza significativa mediante cui potersi riconoscere – ed essere soprattutto riconosciuta – come parte di un ambiente che percepisce come positivo e ispirante.

*Mia sorella sicuramente è stata un punto di riferimento [...] perché è più grande e io vedevo lei che andava al collettivo [...] e quando sono arrivata - e lei era in quinta - allora andavo anche io.. così. Sicuramente per quello, [...] perché comunque i fratelli minori tendono sempre a volere emulare quelli maggiori. Quindi non c'è stato un evento particolare. [...] E mi diceva che [al collettivo] si scannavano, facevano queste discussioni lunghissime, si urlavano addosso e mi diceva anche su che cosa discutevano. E [...] così discutevamo un po' anche noi [...]. Io dicevo a lei: "spiegami un po' perché non ho capito bene" [...]. Poi, al di là della politica, comunque anche la scrittura, perché mia sorella è sempre stata lei che gli piaceva scrivere [...]. E quindi mi ha.. sì, mi ha passato questa cosa, che poi [...] fortunatamente abbiamo tutte e due, [...] ci piace e siamo brave a fare i temi. [...] Mi ricordo che [...] mi leggeva Tolkien e recitavamo insieme i pezzi e mi faceva fare i personaggi e registravamo col registratorino così e poi ci riascoltavamo e ridevamo [...]. E quello sicuramente.. mi ha passato lei anche quello. (Antonia)*

Nella risposta alla seconda domanda, come si è anticipato, nessuna di queste tre esperienze viene più considerata. Il limitare su cui le narrazioni sembrano soffermarsi resta dunque quello poco sopra segnalato in cui nelle esperienze indicate come *formative* le dimensioni di genere sembrano rendersi più evidenti – in termini sia positivi che negativi – laddove a essere introdotte sono le figure maschili mentre risultano celate laddove la figura è positiva e femminile. Quanto detto può trovare una conferma nello stralcio sopra riportato, in cui l'uso del maschile universale è applicato anche laddove l'esemplificazione ha un solo soggetto, singolare, donna. La sottolineatura di questo effetto, che potrebbe apparire come del tutto casuale e privo di alcun genere di significatività euristica, è tuttavia necessaria dal momento che sembra ricorrere frequentemente nel corso delle interviste.

Dei fratelli e delle sorelle si parla nella narrazione anche al di fuori di una loro connotazione educativa. In particolare, più spazio sembra essere dedicato alle *figure maggiori*, mentre dei fratelli e delle sorelle più piccole si accenna solo brevemente. Sebbene entro la cornice di genere che la seconda domanda predispone non se ne parli, le esperienze che coinvolgono queste figure contengono sovente degli elementi interessanti che, in particolare, riguardano il differente modo di alcuni genitori (madri e padri) di relazionarsi con i figli maschi e le figlie femmine, e di affidare loro compiti e ruoli diversi all'interno della famiglia. È qui che si ritrovano le osservazioni di Laura circa il differente trattamento che il padre riserva al fratello maggiore (già citate nel Cap. 5).

Anche Giovanna rileva il diverso modo che, nel suo caso, la madre ha di considerare lei e il fratello (gemello) in ordine alla gestione della domesticità e dei carichi di lavoro che questa comporta. Giovanna nota infatti quanto la madre – «ossessionata dalle pulizie» – abbia delegato solo alle figlie femmine il compito di aiutarla nelle faccende di casa.

*Quando mia sorella più grande [...] se n'è andata di casa perché non sopportava [...] più mia madre che le faceva fare tutto a lei, [...] chi c'era? Io! O io o mio fratello. Mio fratello figurati è un maschio: "poverino va male a scuola!" [finge che sia la madre a dirlo, Ndr]. Poverino lui di qua e poverino lui di là, lui è un maschio e non poteva fare niente. Il cocco della mamma! Quindi [...] dovevo fare tutto io. Per diciotto anni non avevo mai fatto niente in casa e adesso vieni lì e mi rompi [...] dicendo che devo mettere a posto tutto! E però è anche una cosa normale! Ma se non ti viene detto già da subito.. Cioè, [...] mi sembrava talmente strano che.. ma sono la tua serva!? Cioè, in realtà solo adesso capisco che è un ragionamento stupido quello che facevo io. Però, non essendo stata abituata, cioè, dicevo: "cosa pretendi da me adesso?" Poi grazie a XXX, [la fidanzata, Ndr], ho cominciato a fare qualsiasi cosa. Adesso aiuto, faccio quello che c'è da fare! (Giovanna)*

Giovanna impara, per il tramite della fidanzata, che descrive come figlia «*perfetta*» (proprio per l'aiuto che questa offre ai genitori nel disbrigo delle faccende domestiche come per il supporto all'anziana nonna), a pensare alla richiesta della madre come a un compito che "ovviamente" le

spetta. Questo messaggio, che educativamente potrebbe costituire un valore aggiunto in ordine all'assunzione di un ruolo più adulto e autonomo, viene tuttavia veicolato accanto a quello che contemporaneamente esclude il maschile da questo genere d'apprendimento.

Senza dubbio alcuno invece, altre giovani considerano i *compiti di lavoro* e *di cura* che i genitori affidano loro come una parte *ovvia* delle responsabilità familiari in virtù del loro essere "sorelle maggiori" o "figlie uniche", anche laddove a questo apprendistato le stesse collegano sentimenti di fatica e, soprattutto, la sensazione di essere cresciute in fretta, godendo poco della spensieratezza degli anni dell'adolescenza.

*Quindi [...] anche la situazione che c'è stata in casa.. il dover gestire - appunto essendo la più grande - le due sorelle più piccole quando mamma e papà litigavano [...], mi ha un po'.. svezzata subito, diciamo. Quindi, fin da subito, ho iniziato a dire: "va beh, devo prendere in mano le cose, devo fare questo, devo far quell'altro". (Ilaria)*

D: Che cos'è, invece, che ti è mancato?

R: *Eh, Tante cose! L'essere una bambina praticamente, non pensare a determinate cose, il crescere con calma... La spensieratezza, ecco! Quella mi è mancata tanto (Marta)*

Anche Olga non problematizza l'ingente aiuto che sua sorella maggiore era solita offrire in famiglia per sopperire all'assenza dei due genitori impegnati invece a lavoro, occupandosi non soltanto della casa ma anche della gestione della stessa Olga, al tempo piccola. Il fatto che il fratello (gemello della sorella maggiore) non abbia mai preso parte a queste attività e che nessun membro della famiglia gliene abbia chiesto conto non costituisce argomento di riflessione nell'intervista per Olga che tuttavia, *en passant*, riflette su quanto abbia cercato di apprendere dal fratello come evitare di dar seguito alle richieste dei genitori, non prendendo così in considerazione la differente appartenenza di genere.

*Mah, io con mia sorella ho un rapporto di odio-amore. Perché, quando era in casa, c'era odio [...]. No, va beh, lei mi ha fatto molto da mamma quando ero piccolina perché i miei genitori lavoravano fino a tardi tutti i giorni. Quindi lei mi ha fatto molto da mamma e io, vedendola più come mamma che come sorella.. Magari entravo in casa: "mettiti le ciabatte!" oppure "riordina!" - non era quel rapporto che avevo con mio fratello.. che lui se ne fregava, capito!? Magari.. era un po' più menefreghista [...] sulla casa, sul fatto di dovermi educare. Quindi lo vedevo un po' più come trasgressivo lui. [...] Cioè io mi mettevo magari seduta sul divano e vedevo mia mamma che entrava a sgridare mio fratello e gli diceva: "[...] non devi fare questo!" - "sì, sì, non ti preoccupare" [rispondeva questi, Ndr]. Poi si girava e lo faceva. Poi vedevo mia mamma che diceva la stessa cosa a mia sorella e mia sorella che invece.. incominciavano a bisticciare! [...] E mio fratello che continuava a fare quello che non doveva fare, capito!? E quindi era bellissimo viverla da fuori questa situazione. (Olga)*

Non solo. Olga vivendo con fastidio il ruolo educativo vicario che alla sorella viene demandato dai genitori non riconosce a questa il merito di averla a lungo accudita come neppure di esserle stata di consiglio e supporto in merito a questioni riguardanti la lunga e problematica relazione con il fidanzato. Olga riferisce piuttosto di essere stata per molto tempo gelosa delle fidanzate del fratello, sensazione che invece, come lei stessa desidera ribadire, non ha mai provato per la sorella, offrendo dei due immagini e giudizi distinti, positivi per il fratello e negativi per la sorella.

R: *Io sono gelosa di lui, molto!! [...] Non mi sono mai andate bene le sue ragazze! [...] Diciamo che non è stato molto fortunato in amore mio fratello. [...] Si è preso un po' di batoste, perché comunque magari stava con ragazze che lo tratt.. non che lo trattavano male, ma che non erano fatte per lui. O che magari non erano affezionate a lui come lui lo era a loro, capito?! E quindi le ho sempre viste un po' come nemiche da combattere. [...]*

D: C'era qualche cosa che ti aveva colpito di loro negativamente?

R: *Le cercavo io le cose negative per non farmele andar bene.. era così. Le cercavo io! Erano brave alla fine. Cioè, nel senso, erano brave ragazze. Si vedeva. Poi io ero piccola, quindi. Sì..*

D: Quindi tu dici: "ero gelosa di mio fratello"?

R: *Di mia sorella no, mio fratello sì invece..*

## 6.4 Altri componenti della famiglia

Oltre al nucleo familiare del quale si è parte e con cui ancora tutte le giovani intervistate convivono (a eccezione della sola Marta), sono poche le persone con cui si hanno legami di parentela a essere annoverate fra quelle individuate e riconosciute come “formative”, sebbene alcune di queste vengano nominate e ricordate nel corso della narrazione come soggetti che alla propria storia hanno preso significativamente parte.

Le sole figure parentali a cui viene riconosciuto esplicitamente un ruolo all'interno del proprio percorso formativo e di genere, sono «i nonni». Nonni e nonne vengono infatti citati in due occasioni nel corso delle risposte alla prima domanda. Marta, ad esempio, cita i nonni paterni immediatamente dopo aver ricordato i genitori, quali figure più importanti della sua formazione; è con i nonni che ha infatti trascorso i primissimi anni della sua infanzia. Marta tuttavia non riferisce di esperienze che la vedono protagonista insieme a loro come non descrive contenuti o valori dell'educazione da questi ricevuta. Nel corso dell'intervista non tornerà a citarli ulteriormente.

Raccontando della propria storia di formazione, Daniela rievoca invece la figura del bisnonno materno che non ha mai conosciuto, le cui gesta le sono state narrate dalla madre (sua nipote) e dal fratello di questa. Il bisnonno di Daniela infatti fu un combattente partigiano della città Sesto San Giovanni, deportato e ucciso a Mauthausen. Alla sua vicenda Daniela si avvicina in modo significativo solo recentemente, grazie al viaggio che compie proprio al campo di sterminio (organizzato dalla scuola insieme ad alcune associazioni sestesi) e ai nomi dei suoi concittadini che riconosce sulle lapidi commemorative lì disposte, oltre che al lavoro di scrittura della tesina di maturità che la vede impegnata proprio sul tema della Resistenza e che le permette di ricostruire storicamente la figura del suo avo come di incontrare e intervistare figli e nipoti di quei partigiani sestesi deportati a Mauthausen.

*Beh, allora, devo dire che [...] da una parte ho cercato di prenderla come ricerca storica - nel senso che a me piace la storia - e quindi con distacco. [...] Anche nella tesina ho cercato di affrontarla in questo modo. Però poi va beh, è inevitabile che ci sia anche un rapporto affettivo, [...] dire: “cacchio comunque nella mia famiglia ci sono state delle persone della Resistenza!”. [...] Cioè, pensare che non sono così tanto lontani da noi. [...] Alla fine a Sesto ci sono tanti nipoti di persone che hanno fatto la Resistenza [...]. Penso sia un sentimento abbastanza condiviso a Sesto.. cioè fin'ora... Spero non si svilisca però. (Daniela)*

È una storia di cui Daniela dice di non aver compreso inizialmente l'importanza, che impara invece a riconoscere negli anni, attraverso le figure che nella narrazione lei stessa cita (la scuola, le associazioni del territorio, i parenti dei deportati impegnati ancora oggi nella conservazione della memoria storica) che la spingono a una ricerca e un approfondimento personali di cui si avvantaggerà persino la madre, non a conoscenza di alcuni dettagli che la figlia apprende attraverso questi studi.

Daniela cita successivamente anche la moglie del bisnonno per rievocare di lei un'immagine che risale a un incontro avvenuto quando era piccola e che l'aveva particolarmente colpita. La bisnonna viene ricordata per lo scandalo che al tempo aveva sollevato in famiglia, fuggendo di casa e sposandosi, quindi, senza dote; scandalo che dopo mezzo secolo la sorella di questa ricorda ancora turbata, sollecitando così l'interesse curioso di Daniela.

*Mi viene in mente che la moglie del bisnonno - quello deportato a Mauthausen - era sarda e lui [...] l'aveva conosciuta perché aveva fatto il militare nella prima guerra mondiale in Sardegna e, praticamente, se l'era portata via. E questa cosa è stata uno scandalo perché [...] non gli avevano.. [...] dato la dote [...], perché lei era [...] fuggita via sostanzialmente. [...] Però, quando siamo andati - io ero in terza media [...] - appunto lì a ritrovare [...] quei pochi cugini che sono rimasti [in Sardegna, Ndr], c'era proprio la sorella di questa mia bisnonna che raccontava di questo fatto ancora un po' tutta proprio sconvolta! [...] Mi è venuto in mente questo. (Daniela).*

Daniela, che dichiara nell'intervista la sua passione per la storia, racconta con curiosità e divertimento questo episodio che, rispetto al suo quotidiano, le appare come decisamente distante. Sebbene scelga di parlarne, nell'intervista tuttavia Daniela fatica ad approfondire il portato formativo che su di sé queste due figure così particolari hanno indirettamente comportato, riuscendo, a seguito di alcune sollecitazioni, ad analizzare in questo senso solo la figura del bisnonno.

Nel passaggio alla seconda domanda, Daniela sarà la sola a rievocare figure parentali al di fuori del proprio nucleo familiare; si tratta di *donne*, appartenenti alle generazioni più anziane della famiglia, con cui ha trascorso molto tempo durante l'infanzia e mediante le quali misura oggi la distanza che da loro la separano i diversi costumi culturali ma dalle quali ritiene di aver mutuato al contempo un «*modello di femminilità*». Sebbene questo modello non venga poi presentato nel dettaglio, gli aspetti che se ne evincono dal racconto hanno in ogni caso a che fare con: *l'emancipazione femminile, la cultura e una dimensione estetica*.

*Proprio per quanto riguarda l'essere [...] femminile, [...] mi vengono sempre in mente [...] le nonne, le zie [...], io ho una famiglia piena di donne! [...] Anche da piccola ero continuamente circondata da nonne, zie, prozie... ho un sacco di prozie! [...] Avevo un po' anche da piccola queste... questi modelli.. (Daniela)*

Sulle figure che cita, Daniela procede anzitutto con un distinguo fra la nonna paterna e quella materna, che ricorda provenire da «*ambienti completamente diversi*»: la prima calabrese e la seconda romagnola. La nonna paterna è quella che Daniela descrive come «*romantica*» per aver portato lungamente il lutto dopo la morte del marito, ma di cui ricorda anche come, a dispetto delle origini e della tradizione, una volta trasferitasi a Sesto San Giovanni abbia incominciato a lavorare, avviando quello che la nipote riconosce e cita come un percorso di emancipazione femminile positivo, soprattutto considerata la cultura patriarcale in cui la nonna è cresciuta e di cui, in parte, riconosce sia ancora oggi portatrice (Daniela cita, a titolo di esempio, la «*maschilista*» devozione per il primo figlio maschio). Alla figura dell'anziana parente Daniela ritiene – con il senno del poi – di potersi perciò ispirare a differenza dell'esperienza della cugina coetanea (già ricordata nella prima parte dell'intervista e che abita in un piccolo paese della campagna calabrese) che accondiscende con docilità ai vincoli di genere cui è sottoposta dalla tradizione, dalla famiglia e dal fratello maschio più grande. Daniela rievocherà altre figure femminili e anziane della propria famiglia, questa volta del ramo materno.

*L'altra nonna viene da tutt'altra parte perché è romagnola e lì poi c'è tutta la schiera della nonna, prozie, zie varie.. [...] una personalità anche un po' così, molto simpatiche, romagnole, le classiche con la battuta sempre pronta. [...] Le vedevo praticamente tutte le domeniche, quando andavo a pranzo dai nonni, poi arrivavano le zie - impellicciate - e poi con loro andavo d'estate a Cervia [...] e [...] loro ce le ho proprio in mente, diciamo, in stile vacanza. [...] E diciamo che come modelli femminili [...] penso di aver avuto loro.. indubbiamente [...]. Avevo queste due zie che vivevano insieme. [...]. Quindi c'è anche questa cosa della convivenza femminile. Boh, io l'ho sempre vista come.. come una cosa naturale. [...] Quindi io me le immagino che scherzano, che mi fanno la battutina così. [...] Mi ricordo che appunto la zia XXX – che è la pro-prozia – [...] faceva la maestra delle elementari, solo che poi durante il fascismo – lei [...] era un po' zoppa – [...] non poteva più farla e quindi la faceva [...] a casa [...] e mi aveva insegnato la radice quadrata [...]. Parlavano dell'Odissea [...]. Questa cosa dell'istruzione, di studiare, di leggere, di cucire un sacco [...] poi i pizzi quelle robe lì, diciamo che c'è un po' nel mio immaginario infantile [...]. Ma anche proprio [...] un modello estetico [...]. Non so, io le ho sempre trovate abbastanza eleganti [...]. Ce le ho in mente un po' così. (Daniela)*

La nonna materna e le anziane zie vengono ricordate come “modelli” di un femminile cui Daniela associa sia una dimensione d'ordine culturale che relazionale; si tratta infatti di donne acculturate ed eleganti, insegnanti di scuola elementare nella prima metà del secolo scorso, e contemporaneamente ricordate come ciarliere, di spirito, dalla battuta pronta. Questi modelli vengono definiti come *positivi* in virtù di tre elementi che Daniela individua e riporta. I primi – che

vengono resi in modo esplicito – riguardano da un lato il fatto che Daniela abbia vissuto l’esperienza di queste anziane donne della famiglia durante la propria infanzia e, dunque, di averne acquisito gli stili di vita, le espressioni, i modi di dire e di fare attraverso quella che riconduce a un’*irresistibile assimilazione* resa possibile dal mancato possesso, al tempo, di un metro di giudizio critico; dall’altro il valore aggiunto che rappresentano si collega alla capacità di queste donne di *far fronte alle difficili condizioni* in cui loro, come le donne in senso lato, erano costrette nel passato a vivere. Resta più implicita nel racconto, sebbene ben presente, la *piacevolezza* della compagnia di queste donne, l’interesse e l’amorevole cura con cui si sono dedicate alla piccola nipote. La *gioia* che Daniela riconosce presente nella convivenza delle due anziane parenti – peraltro costrette a convivere sotto lo stesso tetto, come era d’uso fra donne non sposate – riesce infatti a ispirare alla nipote oggi un’immagine di naturalezza della convivenza fra donne che vagheggia come possibile e auspicabile anche per se stessa oggi.

Interessante notare come, fra le esperienze che costellano la propria storia di formazione al genere, Daniela non citerà tuttavia più il contraltare libero ed emancipato che altre cugine nate e cresciute nella campagna del sud rappresentano, cui aveva inizialmente fatto cenno, ma che non assurgono nella narrazione ad esempi per sé significativi.

Rileggendo le digressioni narrative d’ogni singola intervista si nota come altre figure femminili vengano citate come rilevanti nel proprio quotidiano. Così accade ad esempio per alcune zie del ramo materno (Elisa, Clara, Ilaria) che vengono ricordate come figure che hanno in passato ricoperto ruoli di cura importanti, come nel caso della sorella della madre di Elisa, che per dedicarsi alla nipote malata e in supporto alla sorella da poco rimasta vedova, chiede un trasferimento lavorativo, o come le zie di Clara e Ilaria, descritte come figure amorevoli con cui ci si confida spesso e con piacere. Con la sorella della propria madre Clara ad esempio discute della contraccezione mentre Ilaria riflette sull’opportunità o meno di lasciare la casa dei genitori per acquistare maggiore serenità e autonomia. Sullo specifico portato educativo di queste le giovani tuttavia non si soffermano nel corso delle interviste.

La famiglia allargata è annoverata in altre interviste come ad esempio in quella di Barbara, che la ricorda per le cene di famiglia che coinvolgono i parenti del ramo paterno, come per Flavia che rammenta come la famiglia del padre, appreso il tradimento della moglie di questi, provvede ad allontanarla ed emarginarla. Anche in questo caso nessuna considerazione emerge in ordine alla dimensione di genere.

*I miei si sono separati - mia madre tradiva mio padre - lui era la vittima, quindi soffriva fuori. Però va beh, poi ha fatto in modo che tutta la fami.. che tutta la sua famiglia ce l’avesse con mia madre e ogni volta che la incontrava le diceva: “io ti investirò”.. eccetera. Quindi queste cose che, dici, [...] vai in chiesa però poi auguri la morte a qualcuno! Ci sono delle cose che non tornano proprio [...]. (Flavia)*

## Cap. 7 LE RELAZIONI D'AMORE

Ulteriore elemento citato con considerevole frequenza rispetto alla personale storia di formazione e di genere e presente nelle narrazioni di quasi tutte le interviste (Barbara unica eccezione) riguarda i *rapporti sentimentali*. Al momento dell'interviste le giovani donne che si dichiarano fidanzate sono quattro (Daniela, Giovanna, Ilaria e Nadia) mentre una di loro è sposata da pochi mesi (Marta). Tutte queste relazioni sono definite come importanti e la loro durata va dall'anno e mezzo circa (Ilaria e Daniela) ai sei anni (Nadia). Solo Barbara, Elisa, Flavia e Antonia riferiscono di non avere alle spalle una storia di fidanzamento ma questo non impedirà loro di trattare l'argomento specie in occasione della seconda parte dell'intervista.

### 7.1 La relazione d'amore quale esperienza centrale del divenire donna (e la separazione per divenire se stesse)

*Essere tutti e nessuno è l'umanità delle donne e la loro miseria:  
la corsa disperata per raggiungere nell'altro qualcosa che ti appartiene e non è tuo;  
lo sforzo di ricomporre le parti che l'uomo ha diviso e nella sintesi idealizzata trovare ancora il volto di un altro.*  
Lea Melandri<sup>46</sup>

Nelle risposte alla prima domanda, in quattro dei cinque casi in cui il rapporto con un ragazzo viene citato come elemento della propria formazione, questa esperienza ha a che fare con la *fine di un fidanzamento*. È una fine che tutte subiscono malvolentieri dal fidanzato, tranne Olga che, dopo lunghe sofferenze, decide di interrompere lei stessa la relazione, poiché – come riferisce – affaticata dalla mancanza di dialogo e di argomenti comuni con l'ex compagno. I motivi che le giovani considerano causa delle loro separazioni riguardano in due casi il *tradimento* del fidanzato con un'altra ragazza (che culmina in entrambi i casi nella gravidanza della giovane amante della cui esistenza si apprende quando il rapporto con il fidanzato non è stato ancora messo in discussione). Nell'ultimo caso invece il compagno riferisce il desiderio di recuperare una propria autonomia, prendendo le distanze da un rapporto che, sebbene molto soddisfacente, viene percepito come eccessivamente fusionale e vincolante per i percorsi di crescita e scoperta di entrambi.

Nonostante la giovane età delle ragazze, anche le relazioni sentimentali di cui descrivono la conclusione, riguardano interi anni della loro vita e spesso, come nel caso di Olga e Laura, questi ricoprono buona parte del periodo adolescenziale (entrambi i rapporti hanno infatti una durata di circa quattro anni e mezzo).

Gli apprendimenti che motivano la necessità di citare, fra le altre esperienze, quella del fidanzamento o della separazione riguardano aspetti fra loro differenti.

Laura, ad esempio, considera quanto il lungo periodo di fidanzamento le abbia permesso di condividere un percorso di crescita con il compagno a cui riconosce un modo di vivere e uno stile di pensiero che percepisce come diverso e alternativo rispetto a quello diffuso fra i coetanei, e che diventa per lei un'importante occasione di apprendimento e sperimentazione che solo in alcuni casi è descritta nella narrazione come reciproca.

*Però con lui sono cresciuta tanto perché eravamo in due in quel momento, nel nostro piccolo mondo [...]. Mi ha dato tanto anche lui. Tanto perché lui è stato uno dei pochi ragazzi che ho sentito dire.. mi diceva: “no, [...] non te la fare la ceretta che mi dispiace che ti fai male alle gambe!”. E quindi ho visto che c'è anche un altro tipo di uomo. [...] Con questo ragazzo qua [...] mi sono sentita molto, molto vicina a lui [...]. Infatti.. cioè, essermi lasciata [...] mi ha un po' destabilizzata, perché*

---

<sup>46</sup> Lea Melandri, *Come nasce il sogno d'amore*, op. cit., p. 13.

*con lui proprio mi sentivo una cosa sola, perché [...] in tante piccole cose eravamo simili. E per la visione del mondo.. noi siamo diventati vegetariani insieme quindi, ad esempio, il fatto di diventare critici sull'alimentazione è stato insieme. E il fatto di avere lui come.. confronto, come dialogo, mi ha fatto fare delle domande su di lui, su me stessa, su di noi e questo mi ha aiutato. Però con lui era proprio un rapporto particolare, perché.. avendo condiviso comunque tante esperienze [...]. E [...] anche lui non era uno che diceva: "bisogna fare delle cose.. tutti..". Va beh, lui ha studiato sociologia, quindi anche questo.. cioè, avevo proprio il confronto con qualcuno che sta studiando anche con qualcosa prettamente calato nella realtà. E [...] anche lui diceva: "ma certe cose non bisogna farle per forza".. però ti ci senti in dovere! (Laura)*

Nella descrizione che del rapporto con l'ex fidanzato Laura propone è peraltro rilevabile la centralità che questo assume nella sua vita, tanto che lei stessa, in un passaggio successivo, arriverà per questo a definirlo come un rapporto «*un po' malato*» (Laura).

Anche Giovanna della relazione con la fidanzata – che colloca nelle risposta alla prima domanda – offre una descrizione simile. Alla persona a cui è sentimentalmente legata da ormai tre anni, Giovanna riconosce il merito di averle permesso di considerare e vivere con progressiva naturalezza e serenità il proprio orientamento sessuale.

*Mi ha insegnato innanzitutto a conoscere me stessa fino in fondo, ad accettarmi più che altro, perché io lo sapevo dalle medie [della propria omosessualità, Ndr] perché mi ero presa una cotta per la mia migliore amica delle medie, e quindi già lì avevo pensieri che dicevo: "no, ma perché ce li ho!?". È una fase che passano tutti. E poi va beh, io non è che l'ho vista e mi sono innamorata. Io per tre anni non l'ho neanche vista! Eravamo in classe insieme ma non amiche.. cioè, conoscenti, compagne di classe. E poi, va beh, è.. è venuto tutto in maniera così naturale che non ci siamo accorte poi del cambiamento. Cioè, se non nell'atto in sé, non è che era così strano, cioè, a parte il dire che siamo due ragazze, però veramente era una cosa naturale. (Giovanna)*

La fidanzata è presentata anche come un vero e proprio *modello* a cui, con scarsi risultati, Giovanna cerca di avvicinarsi: ragazza dedita alla famiglia, impegnata sul fronte universitario e lavorativo, sempre disponibile all'aiuto del prossimo e a quello di Giovanna che spesso consiglia in ordine al rapporto turbolento coi genitori e la madre in particolare. Giovanna definisce come tuttavia «*dipendente*» il proprio investimento in questo rapporto, di cui sente di non poter fare a meno per affrontare il proprio quotidiano, su cui grava peraltro l'assenza di un lavoro che rende le sue giornate particolarmente lunghe e noiose.

Quando a essere considerata formativa è invece l'*esperienza della separazione*, i portati formativi riguardano anzitutto le reazioni che le giovani manifestano, cui non necessariamente si accompagnano valutazioni più ampie sul rapporto vissuto. All'incredulità e alla sofferenza del periodo immediatamente successivo la fine del rapporto, che si accompagnano in due casi a lunghi pianti, ritiro sociale, e malesseri descritti in un caso come «*attacchi di panico*» (Clara), segue la riflessione intorno al precipitato formativo che a questa fine si associa e che permette di comprendere, dunque, quanto e cosa si ritiene di aver appreso dalla fatica attraversata. Le risposte delle tre giovani sono differenti fra loro, sia in ordine agli specifici contenuti proposti che al tipo di analisi che svolgono sulla propria relazione. Le esperienze di Laura e Ilaria segnalano una riflessione che sembra incidere in modo più profondo sulla percezione e il significato dati sia alla fine del rapporto che alla qualità che lo aveva contraddistinto. Laura (sebbene ne parli più estesamente nella risposta alla seconda domanda) fa proprie le motivazioni dell'ex fidanzato alla separazione e decide perciò di provare a valutare come positiva l'esperienza di un allontanamento da un rapporto che, a causa dell'autoreferenzialità che lo caratterizzava, avrebbe secondo lei rischiato nel tempo di limitarla. Anche Ilaria descrive l'esperienza della separazione come un'occasione che le permette di osservare con sguardo critico l'oblatività che caratterizzava il suo modo di relazionarsi all'ex fidanzato, anche nel periodo immediatamente successivo la separazione; è così che sperimenta una forma di quello che definisce come «*egoismo*» di cui dichiara di aver scoperto un lato positivo e sano.

*Entrando nel banale, sicuramente quello che sono è anche dovuto a un ragazzo che mi ha trattato abbastanza di [...] di cavolo: tradimenti vari fino ad arrivare a sposare [...] una ragazza che ha messo incinta, per cui mi ha lasciata. Per cui diciamo che una situazione del genere mi ha fatto crescere parecchio perché [...] per lui addirittura stavo arrivando a lasciare lo scoutismo! Quando poi lui è stato quello che è stato, diciamo che ho cominciato a vedere le cose diversamente. [...] Per cui io ho iniziato all'inizio un cammino contrario, cioè, essendo stata scottata praticamente mi sono chiusa un macello, cioè, sono tornata la bambina di otto anni che ero all'inizio. Poi ho iniziato a vedere comunque che [...] anche quelli che erano stati i miei capi, quelli che erano cresciuti con me, potevano darmi molto ed erano lì e [...] io sapevo che c'erano, e ho detto: "va beh, vada a quel paese lui, io ho un altro mondo qua!". E devo dire che da allora ho iniziato a viverla un po' diversamen.. cioè, anche un po' più egoisticamente direi. Cioè, nel senso che sono una persona che molto tende a farsi in quattro, piuttosto che chiedere aiuto, [...] piuttosto che dire a te che hai mille altri problemi di farlo. O, non so, se tu hai problemi io ascolto i tuoi, se ce li ho anch'io chi se ne frega: adesso stiamo pensando ai tuoi! E invece, da quel momento, ho detto: "sì, va beh, pensiamo un po' a me adesso. Al diavolo i problemi degli altri! Al diavolo il farsi in quattro!". Quindi [...] ho anche iniziato un po' di cambiamento in me stessa. [...] Iniziare a dire no, non solo perché non ne ho voglia ma [...] quando tentano di farti fare mille cose e quindi da usarti - tra virgolette - come schiavetta. [...] Infatti probabilmente adesso sto passando ad un'altra parte. Però, non so, boh, [...] devo dire che mi fa vivere un po' più serena. (Ilaria)*

La valutazione del portato educativo della relazione sentimentale risulta invece circoscritta al solo evento connesso alla separazione nei casi di Clara e di Olga. Il doppio tradimento subito dal fidanzato e dalla migliore amica è la dimensione su cui si concentra, ad esempio, l'attenzione di Clara che, dinnanzi all'infedeltà subita, decide di reagire tentando di preservarsi da ulteriori dolorosi inganni, imparando a guardare con più sospetto sia ai rapporti amicali che a quelli sentimentali.

*Io mi sono fidanzata all'età di quindici anni con un ragazzo più grande, di venticinque anni [...] avevamo dieci anni di differenza [...]. Avevo la mia migliore amica - come tutte le ragazze - che è cresciuta con me, dormivamo tutti i weekend insieme, proprio come una sorella. Lei mi diceva: "Eh.. Clara, è brutto quello!". E lui mi diceva: "Clara non uscire con quella che poi diventi peggio di lei!" - inteso come.. ci siamo capiti, no?! - E [...] dopo su Facebook ho scoperto che loro uscivano e, tra l'altro, lei è rimasta incinta e adesso sono belli felici. Quindi questa esperienza mi ha portato a essere un po' più stronza nei confronti dei ragazzi... non stronza.. più.. [...] Più.. più prevenuta, nel senso che.. Cioè, prima che tu fai del male a me, io ti tengo a distanza, capito!? Anche se magari non lo meriti perché sei una bellissima persona. (Clara)*

Anche Olga, del lungo rapporto con l'ex fidanzato, si limita a saggiare solo la sua conclusione, da lei stessa scelta e stabilita e che, nell'intervista, argomenta inizialmente come l'esclusiva conseguenza di una mancanza di affinità fra lei e il partner. Quel che segue queste sue considerazioni riguarda un nuovo modo di vivere e di immaginarsi le relazioni sentimentali che Olga auspica per il proprio futuro e che in parte riconosce di avere già incominciato a sperimentare grazie a una nuova, seppure, breve relazione.

*Altre esperienze che mi vengono in mente che mi hanno cambiato.. è anche, forse, il rapporto che ho avuto col mio ex ragazzo. Io sono stata fidanzata con lui per quattro anni e mezzo [...] poi è finita. [...] Sono cambiata, cioè cambi.. è inevitabile quando chiudi una relazione con una persona dopo così tanto tempo. Vedi la vita in un altro modo, la vedi in maniera più aperta. Vivi la vita diversamente, impari a vivere la vita come viene, giorno per giorno, senza fare troppi progetti. A me questo ha lasciato il rapporto che avevo con lui. [...] Lui non era la persona adatta a me: eravamo diversi, era silenzioso, era.. silenzioso, non avevo molto dialogo con lui. Quindi [...] se non c'è dialogo dopo un po' scoppia, no!? E.. niente, comunque adesso sto bene, me la sto vivendo bene [...]. (Olga)*

Quello che colpisce è che in nessuna di queste due interviste citate viene riconosciuta importanza alla particolare conformazione che caratterizzava la relazione con il fidanzato, proprio laddove di questa – attraverso gli spunti narrativi più volte sollecitati – se ne scorgono preoccupanti contorni di *subordinazione* e *controllo* da parte del partner, a cui sia Olga che Clara partecipano con *assoluta*



*adesione*. Solo Clara, in alcuni passaggi, ricorda quante esperienze abbia in effetti perduto a causa della gelosia ossessiva del fidanzato, dal quale era considerata «*una cosa, [...] sua, [che] nessuno deve guardare, nessuno deve toccare*». Pur tuttavia l'analisi che Clara disegna sembra restare ancorata alla grande differenza di età che separava lei dall'ex fidanzato (fra cui corre un'intera decade) e alla sua giovane età al tempo (come lei stessa ricorda, Clara aveva quindici anni quando si è fidanzata). Immaginandosi di poter dare un consiglio alle adolescenti del proprio quartiere infatti, Clara scongiurerebbe loro di fidanzarsi così giovani con un ragazzo molto più grande, proprio perché questo impedirebbe loro di fare quel genere di esperienze che un'adolescente dovrebbe poter fare.

Sebbene in alcuni casi le giovani sottopongano a critica il modo in cui hanno vissuto la loro relazione d'amore, o alcuni aspetti di questa, nessuna delle quattro qui ricordate avrà modo di rileggerla alla luce di una dimensione di genere. Gli atteggiamenti e i comportamenti dei fidanzati (specie quelli problematici in ordine al controllo e al vincolo che esprimono) rimangono quindi delle peculiarità associate al singolo individuo o alla singola relazione, così come anche le proprie modalità di relazione e reazione nei loro riguardi.

È il rapporto sentimentale – e non la sua conclusione – a essere invece considerato da oltre la metà delle giovani intervistate parte di quelle esperienze che hanno contribuito e contribuiscono alla propria *formazione di genere*. La relazione d'amore non solo è considerata parte del proprio divenire donna ma di esso costituisce uno snodo fondamentale. È questa infatti l'esperienza che con *maggiore frequenza* (seppure con differenti sfumature) ricorre nelle risposte alla seconda domanda.

Le esperienze narrate hanno a che fare con i rapporti sentimentali ma anche sessuali con il maschile, all'interno di un rapporto occasionale come anche di una relazione stabile o coniugale; riguardano esperienze soddisfacenti, mediante le quali si ritiene di aver appreso o di poter apprendere il proprio divenire donna, come anche esperienze negative, problematiche e perfino violente, i cui effetti non sempre si è in grado di esplorare.

Sebbene le loro due interviste narrino storie e vicende molto diverse fra loro, quelle di Laura e Marta sembrano avvicinarsi e assomigliarsi laddove si soffermano sulla descrizione di come il rapporto con il fidanzato (ora concluso) per la prima e il marito per la seconda abbiano permesso alle due giovani di sperimentare e apprendere nuovi *ruoli*, proprio in funzione della loro appartenenza di genere e di quella del compagno e del rapporto con questi costruito. Laura descrive la propria relazione con l'ex fidanzato come ciò che le ha permesso, ad esempio, di sentirsi «*bambina, fidanzata, mamma [...] con lui mi sentivo tutto*». Una sperimentazione di differenti ruoli, accomunati dal riferimento al soggetto (maschile) che le ha permesso di assumere queste specifiche forme. Anche Marta cita il marito come il soggetto mediante il quale ritiene di aver appreso ruoli simili rispetto a quelli elencati da Laura, sebbene non definiti allo stesso modo. Marta infatti dice di aver appreso, fra fidanzamento e matrimonio, a «*essere donna [...] attraendo in modo profondo*» il compagno, ovvero «*andandogli incontro come fidanzata e moglie e come mamma*», ossia assumendo nei suoi riguardi un ruolo di cura e un comportamento che la stessa Marta considera «*tipicamente femminile*» e acquisito nel corso della convivenza matrimoniale. In un passaggio narrativo successivo, Marta descriverà un ulteriore ruolo, quello di bambina, a cui il marito tende ad associarla in virtù degli anni che li separano. È un ruolo questo che Marta si rifiuta di accettare, prediligendo viceversa un rapporto paritetico. In questa narrazione i ruoli femminili mutuati dalla relazione sentimentale sembrano procedere oltre i suoi confini (essere la fidanzata o la moglie), ricomprendendo identità che potrebbero sussistere indipendentemente da questa: come l'essere una bambina (nel caso di Laura) o una madre (come nel caso di Marta<sup>47</sup>). Sono forse solo delle metafore che le giovani utilizzano per rendere qualità e profondità dei sentimenti vissuti nelle relazioni

---

<sup>47</sup> Il ruolo di madre che per Laura si associa alla relazione con il fidanzato è da lei collegato all'esperienza di maternità che si conclude, data la sua giovane età al tempo, con una interruzione volontaria di gravidanza. Nel caso di Micaela invece il ruolo di madre è esplicitamente riferito al marito, a cui ella associa il ruolo di figlio.

amoroze, ma i cui contorni possono permettere forse di meglio esplorare i significati di cui hanno investito queste relazioni.

Del divenire donna fanno parte anche esperienze di relazioni sentimentali con il maschile d'ordine problematico, vissute e superate con fatica. Clara e Olga, che vi avevano fatto riferimento in occasione della risposta alla prima domanda, ne accennano anche in questa seconda parte dell'intervista. Sebbene non ne approfondiscano gli aspetti di genere<sup>48</sup>, per entrambe la storia d'amore con i rispettivi ex fidanzati segna in qualche modo gli anni della loro adolescenza: impendendo a Clara di vivere molte esperienze che indica come tipiche di questa fase della vita e rendendo nel tempo Olga una persona che lei definisce «diversa» ovvero più chiusa e taciturna.

*Ma, per dirti, [...] io non sono mai andata sul pullman senza biglietto. Io muoio dalla voglia di salire sul pullman senza biglietto e farmi fermare dal controllore, capito!? Cioè, sono cose stupide eh!? Però, se ci pensi, chi è che non l'ha fatto!? Io non l'ho fatto! Oppure, non lo so, bigiare da scuola. Io non l'ho mai fatto! L'avrei voluto fare ma tanto comunque anche se uscivo poi dopo il mio ex fidanzato vedeva. Cosa facevo? Cioè, dove andavo!? (Clara)*

*Perché comunque lui non è che mi tarpava le ali - non è forse questo il termine giusto - mi.. forse.. va beh, mia mamma aveva ragione: ero una persona diversa, ero molto più chiusa quando stavo insieme lui. Non davo confidenza tanto alle persone. Ero una persona molto più.. diciamo.. chiusa. Sì, chiusa, chiusa. [...] Però va beh adesso è cambiato tutto, [...] cioè, si cambia, si cresce, si matura e tante cose magari si apprendono con il tempo diciamo, no!? (Olga)*

Anche in questa seconda parte dell'intervista, nessuna delle due giovani tornerà a riflettere intorno a come su di loro abbia influito l'essere parte di una relazione in cui la loro libertà (di uscire con amiche e amici, di movimento, di autonomia eccetera) è stata limitata e in cui il ruolo da loro ricoperto era evidentemente subordinato a quello del fidanzato: elementi di cui, peraltro, hanno entrambe serbato il segreto ai propri genitori, nel tentativo di preservare quanto più a lungo possibile il rapporto.

Sebbene nell'economia delle proprie storie di formazione e di genere considerino come molto importante la relazione con i fidanzati (presenti e passati, nel bene come nel male), Laura e Ilaria, anche nella risposta alla seconda domanda, valutano come altrettanto importante a livello formativo la separazione da questi, ribadendola come preludio a una nuova conoscenza e sperimentazione di sé e della propria autonomia.

*Spero che comunque esca del buono da tutto. Cioè non è che voglio dire: "basta che stronzo, cinque anni buttati [...]!". No, assolutamente. Anzi forse essersi lasciati è quasi una cosa in più. Non so, è un qualcosa in più. E a dire la verità il fatto di essere donna in questa cosa - di essere sola e donna - la sto quasi apprezzando perché prima eravamo solo io e lui [...], c'era sempre lui, qualsiasi cosa mi succedesse c'era lui: facevo un esame in Università, chiamavo lui, facevo una visita e chiamavo lui. Adesso no. Ed è strano perché sono passati cinque anni, e da diciassette a ventidue c'è un mondo. E quindi è quasi un'avventura nuova mi vien da dire. [...] Perché col fatto che prima mi sentivo completa con lui - magari non lo ero, però me lo sentivo - guardavo meno le persone da un certo punto di vista, ero meno interessata quasi. Adesso invece di più, cioè, cerco di - considerando quello che mi ha fatto lui, di lasciarmi, di abbandonarmi così - io, cioè, io non lo voglio odiare, lo voglio capire. E quindi, volendo capire lui, voglio capire anche gli altri, voglio vedere che cosa c'è negli altri. (Laura)*

*Allora forse, ora come ora, una giovane donna.. [...] solo pensando appunto al quanto [...] mi sento responsabile della mia vita, di quello che [...] sta diventando [...] il mio percorso e di quello che è affidato a me. E devo dire che su questo sicuramente molto appunto ha influito lo scoutismo rendendomi appunto capace di gestire queste cose. E molto anche le relazioni che ho avuto, quindi a partire [...] dalle crisi familiari, da.. dal sentirmi dipendente dai ragazzi.. poi essendo in realtà.. in realtà realizzando che non è così. (Ilaria)*

---

<sup>48</sup> Entrambe le giovani hanno dichiarato di non aver compreso il senso della seconda domanda e nella risposta a questa si sono limitate a ribadire alcune esperienze già in precedenza citate.

Anche Daniela offre un interessante contributo in questo senso, introducendo un contenuto simile ai precedenti in ordine alla sperimentazione di un rapporto d'amore non esclusivo e che convive accanto alle relazioni amicali – femminili e maschili – che ciascun membro della coppia coltiva parallelamente per sé. Daniela giunge a riflettere intorno all'acquisizione progressiva della necessità di vivere il rapporto con il proprio fidanzato in modo non alternativo né avulso dal resto delle relazioni amicali mentre narra dell'importanza che per lei hanno il gruppo di amiche che da alcuni anni frequenta, davanti alle quali la relazione d'amore non assume per lei una dimensione prioritaria. La «*socializzazione del fidanzato*» è la definizione mediante cui Daniela indica lo strumento che le ha permesso di apprendere a evitare l'isolamento della coppia, mantenendo i rapporti vissuti come parimenti importanti e preservandosi dai rischi che questo stesso isolamento potrebbe comportare: dalla fusionalità (che lei stessa in passato dichiara di aver sperimentato), alla violenza contro le donne (quale situazione che considera ipotetica ma che non riguarda la sua esperienza). Daniela precisa infatti quanto questo genere di prassi (che considera in passato esser stata assolta dalla famiglia, ma che oggi ritiene potrebbe essere affidata ad amiche e amici) metterebbe le ragazze e le donne in genere al riparo da eventuali spiacevoli situazioni di prevaricazione o violenza.

A seguito della presentazione della seconda domanda, per la prima volta dall'inizio di ciascuna intervista, vengono citate esperienze che non erano state precedentemente narrate e che il riferimento al genere invece sollecita e accoglie. Così è ad esempio per Flavia che, in questa seconda parte dell'intervista, racconta del rapporto occasionale avuto con un collega universitario più grande di lei e vissuto con sentimenti molto contrastanti; un giovane che descrive come poco piacente e di cui, tuttavia, racconta di aver sentito il «*bisogno*». È con questa esperienza che Flavia rilegge – alla luce delle suggestioni ricavate dalla lettura del libro di Michela Marzano, *Sii bella e sta zitta*<sup>49</sup> – la sua difficoltà a “dire di no”, ovvero a rifiutare con serenità un rapporto sessuale che sa non potrà essere che fugace.

*Mi sono accorta che io dico pochi sì, però ho scelto proprio i sì sbagliati.. [...]. E quindi [...] niente, in quel momento potevo dire di no e [...] non sentirmi in colpa, cioè, fregarmene se qualcuno mi diceva: “va beh ma quella non è carina” o “guarda che troia” eccetera. [...] Quest'estate, al campo di scavo, io ho detto sì a un ragazzo e però, se adesso ci ripenso, [...] avrei fatto meglio a dire di no. Perché comunque lui era fidanzato e mi ha un po' usata, cioè, nel senso, c'aveva voglia e quindi niente. Però io ci sono rimasta, perché mi piaceva. E in quel momento, forse, avrei fatto meglio a dire di no. Anche perché sapevo che comunque lui era fidanzato, era molto più grande di me, se ne sarebbe andato [...] eccetera. [...] Insomma, cioè, non dico che non è stata una esperienza formativa però - perché comunque adesso, se mi ricapitasse, direi di no - però comunque lì avrei fatto meglio a fermarmi un attimo e a fregarmene di quello che diceva lui, a pensare un attimo a me stessa e dire: “no, però questo qua è fidanzato, non ha intenzioni serie con me, io comunque di divertirmi non.. cioè cerco qualcosa di serio. Cercando tutti e due delle cose diverse forse è meglio dire di no”. [...] Perché io avevo bisogno di lui ma non lo volevo. E quindi probabilmente è questa la cosa che mi ha bruciato di più alla fine. [...] Però avevo bisogno di lui. [...] È questo quello che mi ha veramente distrutto. Cioè io pensavo di aver trovato finalmente qualcosa e in realtà no, non era vero, cioè mi ero fatta un po' io i castelli in aria; poi lui ci aveva messo del suo per farmi credere eccetera. Però diciamo che non era stato il solo, io gli avevo dato una mano. (Flavia)*

La declinazione del rapporto d'amore come *bisogno* (declinazione che non viene problematizzata) sembra porre Flavia nella duplice condizione di chi non si sente in grado di scegliere liberamente (perché mossa non da desiderio ma da necessità) di accettare o rifiutare con serenità il rapporto, percependosi come la parte debole che subisce una condizione in fondo non scelta, di cui si ritiene infatti al contempo «*vittima e colpevole*». In assenza di una riflessione più approfondita intorno al significato e all'importanza che il maschile e il rapporto con questi assume, come anche della presenza e legittimità dei suoi personali desideri, Flavia sembra trovarsi a dover

<sup>49</sup> Michela Marzano, op. cit.

considerare come ugualmente negative l'aver e il rifiutare un rapporto sessuale, dal momento che, dal suo punto di vista, in entrambi i casi, pesa su di lei un negativo giudizio sociale: per non aver assecondato la richiesta ricevuta nel primo caso, come per averla accettata nel secondo.

In altre interviste si riflette intorno alle *difficoltà* che la relazione sentimentale con ragazzi e uomini introduce e che, per diverse ragioni, essa sembra comportare. Così Elisa si sofferma a pensare su come la malattia abbia inciso sul suo rapporto con i ragazzi, dallo sguardo dei quali si ritiene esclusa – durante il decorso della malattia – e dal quale, lungo tutto il periodo delle cure, ha necessità di sottrarsi. Questa fatica – la cui causa è associata alla malattia – prosegue secondo Elisa ancora oggi, a distanza di anni.

Anche Laura colloca nella storia di formazione di genere alcune esperienze prima non citate, che si caratterizzano per il doloroso portato che le contraddistinguono. In particolare Laura rievoca quale esperienza “traumatica” l’approccio sessuale di un suo ex fidanzato e amico, durante i primi anni del liceo, che non si premura di attendere da lei un cenno di consenso o di gradimento, né prima né dopo l’atto sessuale (non completo), dinnanzi al quale Laura non riesce tuttavia non solo a sottrarsi ma neppure a esprimere in qualche modo il proprio dissenso.

*Lui faceva.. aveva questi tipo trucchettini.. tipo ti ascolto il cuore con la mano sul petto e poi mi tocchi le tette, no!? [...] E io non sapevo cosa fare, ero paralizzata. Io cercavo di dirgli no [...] e quando mi ha infilato le mani nelle mutande io sono diventata di ghiaccio. Non.. non.. cioè non mi sentivo neanche nel mio corpo. E quello mi ha veramente.. cioè mi ha segnato tantissimo perché poi anche con XXX [il fidanzato a cui successivamente si lega, Ndr] all'inizio ero.. rigida, non.. non riuscivo a lasciarmi andare, avevo una paura folle. [...] Però avev.. cioè.. le esperienze a quindici anni non.. cioè già avevo un blocco.. più il fatto di non essere.. cioè, essere violata. Nel senso, io non voglio una cosa ma tu la fai lo stesso!? Mi ha magari più reso insicura, reso.. spaventata, nei confronti della sessualità. (Laura)*

Della relazione con questo ragazzo Laura offre altre suggestioni che lo ritraggono intento a spiarla all’arrivo a scuola la mattina, nascosto per non farsi vedere dalla madre di lei, o a minacciare il suicidio nel caso in cui il suo amore non sarebbe stato corrisposto – scelta che in effetti lei poi prende, decidendo di accettare la sua proposta di fidanzamento accolta, come descrive, per «*sfinimento*». Laura sintetizza questi atteggiamenti e comportamenti con l’espressione «*mi stalkerava*» sul cui portato formativo non indaga, soffermandosi in questo senso solo sull’episodio sopra ricordato. Ed è ancora Laura che cita l’interruzione volontaria di gravidanza quale ulteriore esperienza, dolorosa e formativa, della propria storia di giovane donna.

*E poi, a dire la verità, ho un'esperienza forte che ho vissuto e mi ha fatto esplodere la femminilità, tutto quello che ho dentro e mi ha fatto crescere tantissimo ed è una cosa che ho superato anche grazie al leggere i miei testi al teatro [...]. È stato che quando stavo con questo XXX [L'ex fidanzato, Ndr] e dopo un mese mi ha messo incinta. E quindi aver.. aver affrontato un'interruzione di gravidanza è stata proprio la cosa più potente che potesse esserci perché ero piccola, perché a diciotto anni... [...]. E quello [...] mi ha dato tantissimo. Mi ha dato tantissimo anche riuscire a superarlo, perché ci ho messo tre anni comunque ad accettare quello che era successo. E anche lì non c'era un nome alle sensazioni che stavo provando (Laura)*

Anche in questo caso Laura offre con la propria narrazione ulteriori commenti a margine della vicenda, ricordando come anche al fidanzato, al quale si è legata dopo l’episodio sopra ricordato, non fu in grado di chiedere e imporre l’utilizzo del preservativo (come lei stessa avrebbe desiderato).

*Non lo so come mai. Visto che non ero riuscita a dire basta a uno che mi aveva messo le mani nelle mutande, non riuscivo a dire neanche basta a uno che non stava usando il preservativo. E io poi, nella mia testa, dicevo: “[...] ma cosa stai facendo, cosa stai facendo, cosa stai facendo?!”. Però non riuscivo. (Laura)*

## 7.2 Il sogno d'amore: esperienze e immaginari

Tornare sui testi delle interviste per osservarli nuovamente nella loro interezza permette di ottenere un osservatorio più vasto delle esperienze sentimentali delle giovani donne, consentendo di evidenziare alcuni aspetti che sembrano ricorrere nella descrizione di quell'esperienza che le giovani pongono ancora oggi<sup>50</sup> al centro della loro formazione di genere come anche degli immaginari a essa correlati.

L'*esperienza sentimentale* come il *sogno d'amore* di cui molte delle giovani narrano assumono spesso la forma di un rapporto in cui i componenti della coppia sembrano essere percepiti non più come singole individualità bensì come parte indistinta di un'unità assoluta in cui ciò che afferisce alla coppia – la relazione, i ruoli di compagno e compagna, le responsabilità “reciproche” – sembra in qualche misura prevalere su quanto invece riguarda i singoli che vi fanno parte, come anche di ciò che vive al di fuori di essa. Nel descrivere la propria storia d'amore (sia questa presente o conclusa, o anche soltanto immaginata) molte giovani infatti – nonostante la giovane età – considerano il proprio compagno come la persona con cui immaginano di «*costruire qualcosa*» (Marta), di fare esperienze e di «*crescere insieme*» (Elisa, Laura), all'interno di un rapporto che auspicano come perenne, entro cui rievocano l'immagine dell'uomo «*per tutta la vita*» (Elisa). La persona amata ci si aspetta che rivesta i panni dell'«*amico*», come del «*fratello*» oltretutto dell'amante (Olga), che sia una «*figura importante di riferimento*» (Elisa) in una pienezza di ruoli e funzioni che sembra, per contro, svuotare di senso e di priorità altri generi di rapporti e relazioni – come quelle amicali e, fra queste, soprattutto quelle femminili – che, in effetti, in molta parte delle interviste appaiono come del tutto secondarie.

Il fondersi con l'altro sembra tuttavia assumere le sembianze di una  *fusione nell'altro* e una conseguente *con-fusione con esso*. Complice anche la lunga durata delle prime esperienze d'amore (che, come più volte ricordato, in alcuni casi ricoprono molta parte degli anni dell'adolescenza) quanto l'averle vissute o il viverle all'interno del proprio nucleo familiare, queste assumono una centralità che sembra rendere più opaca, nella storia di formazione, la singolarità delle giovani, la specificità del suo contorno, dei loro interessi, delle personali curiosità come dello spazio che esse concedono alle esperienze attraversate come singole individualità, al di fuori della coppia. È così che, ad esempio, Laura, da poco separatasi dal compagno, descrive come, nella relazione con lui abbia progressivamente smesso di interessarsi al mondo, alle relazioni, alle amicizie, sentendo come positivamente esauriti nella coppia i bisogni di ricerca, curiosità e scoperta. In bilico fra la considerazione dei potenziali effetti negativi che un simile modo di vivere una relazione d'amore possa avere su di sé e il piacere che in ogni caso vi aveva associato, Laura prova a problematizzare il rapporto avuto con il compagno ora che vi ha acquisito di necessità una distanza:

*Perché con lui proprio mi sentivo una cosa sola. [...] Poi non lo so... è stato strano, un po' surreale quasi: [separarsi, Ndr] è stato un po' come perdere una gamba. Da un giorno all'altro ti ritrovi senza una gamba. [...] Perché prima eravamo solo io e lui, Laura e XXX, Laura e XXX. C'era sempre lui, qualsiasi cosa mi succedesse c'era lui: facevo un esame in Università, chiamavo lui, facevo una visita e chiamavo lui. [...] Perché col fatto che prima mi sentivo completa con lui - magari non lo ero, però me lo sentivo - guardavo meno le persone da un certo punto di vista, ero meno interessata quasi. (Laura)*

Simili considerazioni si riscontrano nella descrizione di un'altra separazione, quella di Olga dall'ex fidanzato con cui ha trascorso (come Laura) quattro anni e mezzo della sua giovane vita. Sebbene le due relazioni d'amore appaiano dalle narrazioni come profondamente differenti fra loro, le immagini che restituiscono si mostrano come quanto mai simili.

---

<sup>50</sup> «Per le donne l'amore è stato – è ancora? – il centro della vita, il grande sogno imposto perché lì si concentrassero le energie femminili, la ricerca di senso di una vita che avrebbe trovato successo nella cura e nell'attenzione all'uomo e sancito dunque il dominio maschile» in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, Ediesse, Roma 2013, p. 11.

*Perché comunque lui non è che mi tarpava le ali - non è forse questo il termine giusto - mi.. forse.. va beh, mia mamma aveva ragione: ero una persona diversa, ero molto più chiusa quando stavo insieme lui. Non davo confidenza tanto alle persone. Ero una persona molto più.. diciamo.. chiusa. Sì, chiusa, chiusa. (Olga)*

Un simile contesto è quello che sembra osservarsi in controtela anche nelle descrizioni che altre giovani fanno delle relazioni d'amore che, nel loro caso, stanno in questo momento ancora vivendo. Il loro punto di vista restituisce in modo assolutamente positivo la fusionalità con il compagno come, ad esempio, si riscontra in Giovanna che, al rapporto con la fidanzata, da cui dichiara di dipendere, fa coincidere la risposta a «*tutto quello che cercava*» per sé, o in Marta che descrive come abbia condiviso con il fidanzato – oggi suo marito – quanto le ragazze fanno solitamente con amici e amiche nell'adolescenza.

*Ma le esperienze, quelle dei quindicenni, magari non le ho fatte a quindici anni, le ho fatte a diciotto anni o a vent'anni così. Tra l'altro io, molte delle esperienze dei quindicenni - quindi, andare in discoteca, piuttosto che andare a sbronzarsi, piuttosto che fare tutte quelle cose che si fanno in adolescenza - le ho fatte con il mio ragazzo. Quindi io non percepisco mio marito come un blocco alla mia vita, come un ostacolo a quello che voglio fare, anzi! È stato lui a dirmi: "facciamo queste cose, viviamo", nonostante lui sia più grande di me. (Marta)*

In altri casi invece, il *paradosso tra amore e libertà*<sup>51</sup> e la rinuncia a/di sé o di uno spazio per sé (scelta o imposta, consapevole o meno) che la relazione d'amore talvolta determina, si fa ancora più evidente laddove, proprio all'interno di questa, le giovani mutuano regole e limiti che stabiliscono precisi vincoli di comportamento a cui esse immaginano di dover sottostare. È qui che un secondo genere di *con-fusione* sembra affacciarsi, specie in quelle interviste in cui, all'ombra di ciò che all'interno della coppia (ancora una volta sia quella reale e vissuta quanto quella immaginata) è descritto e definito come «*complicità*» (Elisa), «*venirsi incontro*» (Marta) in un progetto comune animato dall'amore e dalla gioia che le giovani testimoniano, si cela in realtà la presenza di ruoli che più che complici appaiono come fra loro *complementari* in ragione di una *differenza* che distingue e separa l'uomo dalla donna, sancendo al contempo differenti diritti e privilegi per l'uno e doveri per l'altra. In alcune delle narrazioni delle giovani è infatti rintracciabile quel rapporto d'amore che – come spiega Lea Melandri – si fa «'copertura' dei rapporti di potere tra i sessi»<sup>52</sup> e che rivela quanto «fuori dal sogno, [...] al posto di una unità armoniosa c'è una *complementarietà* lacerante, dove per avere bisogna perdere, per vivere lasciarsi morire»<sup>53</sup>.

Sono gravi le suggestioni che fra le righe sono contenute in molte delle narrazioni delle giovani che, anche se non sempre in modo consapevole, raccontano di una vera e propria *condizione di minorità*. Sebbene non citate in termini esplicitamente formativi – ovvero della cui formatività non ci si interroga – molte narrazioni ospitano infatti la descrizione di esperienze sentimentali in cui le giovani intervistate (come alcune loro pari cui fanno cenno) dinnanzi ai loro fidanzati (o ex fidanzati) sembrano non essere in grado di assumere una posizione paritetica, incarnando piuttosto un ruolo *minore* che le vede (auto)ritratte come *madri solerti, bambine e oggetti di seduzione*.

<sup>51</sup> Barbara Mapelli, *Una e molte narrazioni*, in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., p. 22.

<sup>52</sup> Si chiede Lea Melandri: «Che cosa è cambiato nel sogno d'amore? Si può ancora considerarlo una "copertura" dei rapporti di potere tra i sessi, della violenza contro le donne nelle sue varie forme? Col venire meno dei confini tra privato e pubblico, col prevalere delle logiche di mercato e di consumo, sono venuti allo scoperto legami, *nessi* che ci sono sempre stati tra i poli opposti della dualità, altri nuovi si sono creati: tra *sessualità ed economia, sessualità e politica, amore e denaro, amore e lavoro*. L'amore dunque non ha più la potenza illusoria di mantenere in ombra il dominio maschile, ma se si ha fretta di smascherarlo, si rischia di non vedere quanto ha contato e conta ancora nel rendere le donne «complici» - inconsapevoli e incolpevoli – dell'oppressione che subiscono». Lea Melandri, *Il sogno d'amore: la violenza invisibile*, in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., pp. 99-100.

<sup>53</sup> Lea Melandri, *Come nasce il sogno d'amore*, op. cit., p. 109.

In alcuni passaggi narrativi è possibile osservare come siano le stesse giovani a descriversi nel rapporto con il fidanzato come figure minori, deboli, insicure, da esso dipendenti. Ciò accade laddove, ad esempio, viene da loro evidenziata la distanza anagrafica che le separa dal fidanzato definito da alcune come – rispetto a loro – «*molto più grande*», peculiarità che talvolta criticano (come Marta che chiede al marito di trattarla come sua pari nonostante l'età), e che talaltra invece ricercano consapevolmente, come nel caso di Ilaria:

*Beh, allora, sicuramente a me una cosa che è sempre - tra virgolette - piaciuta di questo ruolo maschio-femmina, è sempre stato quello che un po' tento.. tento di ritrovare in una relazione ipotetica con un ragazzo.. è il fatto che comunque la donna sia quella da proteggere, quindi questa figura un po' più forte, un po' più protettiva dell'uomo. (Ilaria)*

Le differenze di età e di genere stabiliscono talvolta di per se stesse, ovvero in ordine alla cultura di genere diffusa, un diverso accesso per le giovani ad alcune libertà che tuttavia, nel rapporto con il compagno, tendono a essere ancora più evidenti. Culturalmente più vincolate dei ragazzi, in alcune esperienze o attività connesse alla quotidianità (come l'orario per rincasare, la possibilità di uscire da sole eccetera) le giovani vedono *ribadito* il diverso trattamento che le riguarda non solo entro la cornice familiare (rispetto, ad esempio, alla presenza di fratelli maschi) ma dinnanzi ai propri pari di genere maschile che frequentano, come all'interno della stessa relazione di coppia. Soprattutto negli anni dell'adolescenza infatti, le giovani si trovano talvolta a sperimentare all'interno della coppia una condizione di libertà e vincolo impari rispetto a quella del fidanzato il quale, in virtù della sua componente di genere, è spesso meno limitato delle sue pari, e lo è certamente laddove è anagraficamente più grande della sua partner (Clara, Marta, Laura). L'essere accompagnata a casa dal fidanzato per rispettare l'orario di coprifuoco stabilito dai genitori e vedere questi uscire successivamente con gli amici è non solo una prassi diffusa nei contesti adolescenziali ma anche un'ulteriore conferma pubblica e sociale di una disparità.

Ciò che colpisce è che, a prescindere dalla componente anagrafica, alcune giovani ricevono regole e norme non solo dalla propria famiglia ma anche dallo stesso fidanzato. Le manifestazioni di gelosia – quelle subite (Clara, Marta, Nadia, Olga) tanto quelle raccontate all'interno di episodi che coinvolgono proprie pari (come nei casi di Antonia e Daniela) – costituiscono in questo caso un osservatorio privilegiato per analizzare la rassegna dei divieti più disparati che i fidanzati stabiliscono e che, in massima parte, le fidanzate assecondano o hanno in passato assecondato.

*Poi io non potevo uscire perché io, da sola, non potevo uscire.. e lui poteva uscire e fare quello che voleva. [...] Perché ero.. era un incantatore di serpenti [l'ex fidanzato, Ndr]. Io facevo tutto quello che lui mi diceva, cioè, nel senso, io non potevo uscire con la mamma di mia nipote quando stavano ancora insieme [questa e il fratello di Clara, Ndr], [...] non potevo uscire con lei e la bambina perché a lui dava fastidio che io uscissi.. anche solo in zona. [...] Lui mi aveva detto che non potevo parlare con i clienti del bar [...]. (Clara)*

*Da cosa è nata [la decisione di sposarsi, Ndr] ... è nata dal fatto che [...] avevo voglia proprio di crearmi una mia famiglia. Tu puoi dire: "mah mi sembra strano, prima mi dici ti manca la spensieratezza e poi ti vai .. a sposare!?! Che è il sinonimo dell'impegno, della responsabilità, e tutto". E invece, no, non è vero perché, comunque sì, hai le tue responsabilità - perché devi badare alla casa, al marito eccetera - però sei libera. Sei libera di decidere le piccolezze, se vuoi cucinare, piuttosto che uscire, non devi rendere conto a nessuno perché comunque è casa tua.. va beh.. rendi conto a tuo marito! (Marta)*

*Una cosa che [...] mi hanno sempre detto e riconosco e che sono fiera di fare - con lui, intendo – è il fatto che io dico sempre la verità a lui. Cioè, se devo fare una cosa glielo dico, se ho sentito un mio amico, che magari era stato il mio ex ragazzo chissà quando, glielo dico. Cioè, [...] preferisco esser sincera. [...] Cioè io preferisco essere sincera che non tenermi una cosa per poi magari.. Tipo [...] ho scritto a XXX [l'ex fidanzato, da cui si è separata più di cinque anni, Ndr]. Perché io preferisco dato che.. metti caso che mi risponde mentre son con lui [l'attuale fidanzato, Ndr], almeno lo sapeva già, no?! Che male c'è poi? Soprattutto ho scritto non per dire: "ci vediamo*

*domani mattina al bar". Cioè ho solo scritto: "come stai?", cioè, una cosa innocua, [...] che non faceva male a nessuno, in quel senso, no?! (Nadia)*

*Perché comunque [...] quando stavo con XXX [ex fidanzato, Ndr] queste persone - i maschi - non è che non li ho mai visti, però questi amici maschi non li ho mai considerati, capito? Perché a lui non andavano bene. [...] Ho amici storici maschi ma che per anni non li ho visti - come ti dicevo - quindi ho riavvicinato i rapporti nell'ultimo periodo. (Olga)*

*Invece, quando ero con XXX [ex fidanzato, Ndr], [...] ogni volta: "posso guidare?" - magari gli chiedo: "dai, ti prego, fammi guidare! Faccio un pezzettino, così imparo a fare i tornanti!" - "no, no, no. Le ragazze non sono capaci di fare i tornanti, non sarai mai capace di guidare una macchina così". Capito!?! (Olga)*

*Mi viene in mente una mia compagna di classe: lei è fidanzata con questo ragazzo siciliano che ha una visione proprio di "uomo d'altri tempi", cioè, nel senso, non vorrebbe che lei uscisse con le sue amiche, gli deve dire con chi va, con chi è seduta vicino... tutte queste cose qua. [...] Poi, per esempio, un'altra amica che il suo ragazzo le ha sequestrato la minigonna.. perché dice che è troppo corta, che poi gli altri la guardano con fare malizioso. Allora a lui dà fastidio questa cosa. (Antonia)*

*"Il mio ragazzo non mi fa uscire con le mie amiche quando voglio, [...] so che ogni tanto mi controlla il cellulare". [...] Proprio le mie amiche nei confronti del loro ragazzo... non tantissime... Però mi è capitato di sentirle cose di questo tipo. Forse anche magari più qualche anno fa, poi adesso è un po' migliorata la situazione. (Daniela)*

Quello che la sequenza di stralci narrativi sembra mostrare è la presenza di una relazione d'amore in cui i ruoli di chi vi partecipa non si ispirano all'uguaglianza ma sembrano rimettere in scena quelli di un rapporto più simile a quello di un genitore e una figlia. Questi fidanzati stabiliscono infatti cosa le loro compagne possono fare e cosa invece no, assumendo dinnanzi a loro un ruolo "vicario" rispetto a quello genitoriale, la cui performance risulta ancora più credibile per la complicità che le fidanzate offrono, mediante un *volontario asservimento*<sup>54</sup> alle richieste che ricevono. Questo *gioco delle parti*<sup>55</sup> sembra accettato senza tentennamenti anche da parte di quelle giovani che, all'interno della propria famiglia, non sembrano aver sperimentato severe restrizioni o subalternità in ordine alla propria identità di figlia e di donna. L'immagine che queste giovani, per contro, restituiscono di sé è quella di soggetti *passivi* e *dipendenti*, la cui preoccupazione principale non è quella di dar seguito al proprio desiderio quanto quello di assecondare quello del compagno, preservando a tutti i costi la relazione con questi. Accade così a Clara e Olga che, come già ricordato, pur di non mettere in discussione il loro fidanzamento, omettono alle rispettive famiglie l'atteggiamento prevaricante e asfissiante dei fidanzati.

Questi elementi di passività e dipendenza emergono in modo ancor più evidente e preoccupante entro la dimensione delle relazioni sessuali. Solo poche giovani decidono di farvi cenno nel corso dell'intervista, fra queste Laura e Flavia. In ognuna delle esperienze che le giovani descrivono sembra presentarsi una costante costituita da quanto, dinnanzi a un rapporto non desiderato le due giovani non siano riuscite a esprimere e comunicare il loro dissenso. Dinnanzi alle pressioni di un giovanissimo spasimante, come al suo approccio all'interno di un rapporto sessuale non completo, o a un rapporto sessuale non protetto o, ancora, a un rapporto sessuale che si prefigura, sin dal principio, come occasionale e per questo non fino in fondo desiderato, Laura e Flavia descrivono se stesse come del tutto inermi, «fuori dal proprio corpo» (Laura), passive spettatrici di ciò che l'altro sta loro facendo. Dalle parole che le due giovani utilizzano sembra evincersi una percezione di sé come di un *soggetto minore*, che sembra collocarsi nella relazione con l'altro/maschile in termini di inferiorità e che, a differenza di questo, non riesce infatti ad agire con moto proprio. L'afasia che blocca le due giovani, come mostrano gli stralci (più sopra riportati) e le sensazioni che questi

<sup>54</sup> Lea Melandri, *Il sogno d'amore: la violenza invisibile*, in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., p. 102.

<sup>55</sup> Barbara Mapelli, *Una e molte narrazioni*, in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., p. 20.



ricordano, le rende potenzialmente esposte alla violenza: una violenza *simbolica*, che le vede (auto)subordinate all'interno di un rapporto di potere entro cui non si danno la possibilità di scegliere se e come, nel caso, collocarsi ma anche una violenza *fisica*, concreta, che in ragione di questa soggezione le rende potenziali vittime di rapporti non protetti, non chiaramente desiderati.

Di questa "minorità" partecipa un ulteriore elemento, rintracciabile all'interno delle descrizioni delle esperienze sentimentali e sessuali, per come queste vengono abitualmente vissute e significate, sia da alcune giovani che da alcuni loro pari (maschi). In alcune interviste, un'immagine che sembra infatti ricorrere del rapporto fra uomini e donne (come ragazzi e ragazze) è quella che fa coincidere la donna con quell'*oggetto/strumento* mediante il quale l'uomo può vedere soddisfatti propri istinti e desideri. Dalla lettura delle interviste è infatti possibile osservare come alcune giovani sembrano in parte far propria – o aver fatto propria – questo genere di identificazione nell'importanza che, per esempio, conferiscono al modo di utilizzare il proprio corpo in funzione della sollecitazione dell'interesse del maschile nei suoi riguardi e della sua approvazione; molte altre invece formulano in proposito riflessioni più critiche.

*L'aver avuto queste esperienze di sola uscita [...] con i maschi, [...] mi ha aiutato a capire molto dell'universo femminile guardato però dall'universo maschile. Quindi ho imparato, un attimo, ad atteggiarmi, piuttosto che a flirtare, piuttosto che a sentirmi bella perché, alla fine, se qualcuno ti vede bella...ti senti bella. [...] Quando ho incontrato i ragazzi quindi ho incominciato a truccarmi, ho incominciato a prendermi un attimo più cura di me stessa [...] a fare le lampade, a sperimentare il mio corpo.. (Marta)*

*Con lui [il marito, Ndr] ho scoperto la sessualità proprio [...] il mio essere donna, il cercare appunto di attrarlo in una maniera più profonda, perché, comunque, volendogli bene, amandolo e tutto, si cerca sempre di andargli incontro, prima di tutto come moglie o fidanzata. (Marta)*

Anche Flavia fa menzione di una *sessualizzazione*<sup>56</sup> che tuttavia descrive come fenomeno inaccettabile che ritiene di aver subito soprattutto negli anni dell'adolescenza ma le cui conseguenze ritiene di non aver a tutt'oggi completamente superato. La distorsione dell'immagine della donna e la sua riduzione a mero oggetto sessuale è quanto Flavia imputa tanto ai media quanto ai propri pari, mediante la diffusione e il rinforzo continui di canoni di bellezza e ordini di comportamento a cui si immagina ciascuna ragazza o donna debba aderire. Nell'intervista Flavia descrive con dovizia di dettagli i canoni che questo modello richiede: «*bellissima sempre, in ogni momento, devi avere tanti ragazzi, devi essere un po' fredda, algida ma intelligentissima, perfetta in ogni senso*». In questi è possibile intuire la presenza di un modello di femminilità dimentica di sé, della propria complessità, alla ricerca di una perfezione che non sembra costituire un traguardo per sé quanto piuttosto un premio per altri. Le sue considerazioni risultano oltremodo significative dal momento che permettono di osservare quanto difficile sia discostarsi da tali canoni dal momento che questi, per quanto angusti, discriminanti e svilenti stabiliscono nei fatti l'approvazione sociale del proprio modo di interpretare la femminilità secondo i canoni vigenti o, viceversa, la sua disapprovazione.

*Magari le persone possono anche dirti che sei una troia però continuano a venire con te e quindi c'era questo fatto che comunque [...] se i maschi non ti vogliono, tu sei un po' una sfigata e quindi c'era questa cosa che mi attraeva un po' del fatto [...] di essere voluta dai maschi [...]. (Flavia)*

Le critiche che le giovani manifestano dinnanzi al fenomeno della sessualizzazione e dell'oggettivazione della figura femminile diventa anche un'opportunità per osservare come i loro stessi *pari* ricoprano un ruolo *attivo* nella riproduzione di questo genere di fenomeno. Interessanti in questo senso le considerazioni di Antonia e di Elisa, che osservano quanto alcuni uomini e ragazzi,

---

<sup>56</sup> American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls (2010). *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, disponibile all'indirizzo <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>

nel momento in cui si relazionano o si avvicinano (sentimentalmente o sessualmente) al femminile sembrano cambiare il proprio modo di comportarsi e i valori che li ispirano, mostrando atteggiamenti e comportamenti irrispettosi nei confronti di ragazze e donne che, dall'essere compagne di studio e amiche, vengono ridotte al ruolo di oggetto sessuale o preda.

*Però magari lo stesso ragazzo a scuola, in un contesto totalmente diverso, [...] cioè, è un ragazzo diverso, è una brava persona. [...] Su quell'aspetto – [...] rapportarsi con l'altro sesso – non so, cambia.. e in peggio! (Antonia)*

*Anche nella mia classe c'era questa cosa.. la battuta stupida, tipo: “torna in cucina!”, ma proprio per fare ironia su questa cosa della donna emancipata. [...] E poi la questione: “eh, adesso la donna è venduta, cioè, ha voluto la parità quindi [...] si vede in tutti i giornali, in tutti i modi, in televisione”.. c'è quell'altro argomento lì [...] di costume. [...] e lì c'è la battuta di quel tipo, a sfondo sessuale [...]. E ce ne sono tanti di ragazzi di questo tipo! Cioè, almeno, io ne ho conosciuti tanti, anche nell'ambiente.. cioè, tra quelli che vogliono [...] far sembrare di essere impegnati.. (Daniela)*

*Cioè - non tutti per carità - però non ti nego, secondo me, che l'uomo che ha valori profondi veda poi il rapporto con la donna come un rapporto con.. non una persona, ma come una donna, donna in quanto oggetto.. Capisci cosa intendo dire?! (Elisa)*

*Nel senso [...] non tutti ma molti [ragazzi, Ndr] fanno il ragionamento che loro non vogliono nessuna relazione seria: loro, fino a quarant'anni, gireranno, metteranno al primo posto la carriera e punto. [...] La donna [...] la vedono come en passant [...] come fonte di divertimento, come en passant. Però non vedono - ed è veramente secondo me triste - nella donna una persona che li può aiutare nel loro.. una persona, cioè.. nella donna una persona! Cioè, lui [amico e collega universitario, Ndr] mi ha detto: “tu sei una delle pochissime donne che io rispetto”. (Elisa)*

Nell'immaginario che dai pari le giovani sembrano mutuare è possibile osservare anche un altro genere di oggettivazione che, come la precedente, sembra essere da molte di loro colta con sguardo critico. Alcune digressioni narrative raccontano infatti di come i pari sembrano talvolta vedere nelle loro coetanee figure prive di volontà o della cui volontà non sembra importante o necessario tener conto.

*Perché [...] c'è una specie di mafia tra i ragazzi, nel senso che: “tu sei l'ex fidanzata del mio amico? Io non potrò mai uscire con te!”. [...] Perché sei la ex fidanzata di lui e lui potrebbe offendersi. Perché mi è capitato, eh?! Mi è capitato che stavo uscendo con un ragazzo bellissimo, mi piaceva davvero tanto, poi era anche un ragazzo apparentemente con la testa sulle spalle.. poi mi ha fatto sto discorso. (Clara)*

Anche l'esempio di Flavia, riportato di seguito, mostra quanto la donna/ragazza possa passare agli occhi del maschile come un oggetto sessuale, per questo priva di una personale volontà e desiderio, del quale in ogni caso non ci si preoccupa e da cui non ci si aspetta altro che soddisfi il proprio interesse.

*Questo qua ci provava con me. A me non piaceva e io ho fatto la terribile cosa di dirgli di “sì” ad andare ad un concerto insieme a lui, e aveva pagato i biglietti. Però lui me l'aveva messo giù come: [...] “io ho questi due biglietti, uno in più, nessuno vuole venire con me, tu vuoi venire?”. E già lì comunque mi avevano detto che forse era meglio che: “no, non ci vai”. Però io avevo visto un biglietto gratis e ho detto: “[...] dai, se succede qualcosa, gli dico che non ce n'è”. Non è successo niente. Però poi dopo non mi sono più fatta sentire e quindi non l'ho più frequentato, non ho più frequentato neanche i suoi amici. E mi hanno detto che lui andava in giro dicendo che ero una troia, che mi aveva pagato perfino i biglietti del concerto e quindi, nel senso, cioè questa cosa mi aveva sorpreso perché io non c'ero stata alla fine con lui, però ero comunque troia perché gli avevo detto di no, perché lui mi aveva pagato il biglietto del concerto - che sicuramente si sarà svenato!! - e, nonostante questo, io comunque gli avevo detto di “no”. Cioè, potevo dirgli di sì, perché comunque mi aveva pagato il biglietto del concerto, come ringraziamento. E invece no, gli ho detto di no, e*

*quindi sono una troia! Cioè quindi questa figura che viene fuori che comunque la donna deve sempre dire di "sì". (Flavia)*

A corollario delle declinazioni che le relazioni (sentimentali e sessuali) fra uomini e donne in certi casi assumono nelle narrazioni, sembra porsi l'*immagine diffusa di un maschile* considerato come poco avvezzo alle storie d'amore, ai sentimenti, e interessato al personale diletto, alla sperimentazione di sé, all'assecondare i propri appetiti sessuali e, specularmente (ancora una volta) l'*immagine di un femminile* descritto invece come profondamente "romantico", orientato alla cura (degli altri) e alla responsabilità, come è possibile osservare nella rassegna che segue:

*Probabilmente c'è un problema di fondo sui ragazzi giovani, nel senso che [...] le ragazze sono delle eterne romantiche. Come ci sono quelle romantiche ci sono anche quelle che no, [...] che a loro va bene così, di essere la ragazza di quello oggi, la ragazza di quell'altro domani. Mentre invece ci sono tantissime altre ragazze che [...] credono a quelle storie che magari iniziano dai quindici anni e durano finché.. Mentre i ragazzi diversamente, posso dire quasi un settanta per cento netto non vogliono cose serie, non vogliono essere legati, nel senso, sì, magari si fanno la storia anche di due anni, però comunque sanno per certo che prima o poi finisce.. (Clara)*

*Per me, [...] la figura maschile diventa una figura importante di riferimento [...], di scambio e non la vedo mai come "short-term", cioè, come una cosa di breve termine. Tendi sempre - ma secondo me questa qua è una cosa femminile - più a vederla come - magari non di tutte però - ma come una cosa.. un supporto anche emotivo, in un qualche modo. Almeno, io la vedo così. Poi - detto questo - non è che tu non possa avere la storia, per carità, a breve termine. Però spero sempre, almeno io spero sempre, in qualcosa di più.. non c'è nulla da fare. Invece lui [un amico, Ndr] è molto sereno, nel senso, lui mi diceva: "se io non avessi una ragazza la cosa non mi cambierebbe niente". Cioè, era molto più in pace con se stesso... (Elisa)*

*Però, sinceramente, alla mia età le ragazze sono più mature rispetto ai ragazzi. Ma lo dimostrano in tutti i modi [...]. Per esempio alla mia età le ragazze - almeno quelle che conosco io, le mie amiche per lo meno - non vogliono [...] un ragazzo diverso ogni sera. Cioè, vogliono un ragazzo fisso [...] sono più serie [...]. I ragazzi.. se tu chiedi ad un ragazzo, a vent'un anni: "vorresti andare a vivere con una ragazza o vorresti andare con una diversa ogni sera?", voglio vedere cosa ti dice! Voglio proprio vedere. Poi [...] per me è anormale un ragionamento come questo, come per qualcun altro è anormale quello di una ragazza che si vuole sistemare già a vent'un anni. Però, secondo me, si parla di maturità. [...] Secondo me, le ragazze sono più serie, più mature rispetto ai ragazzo in generale! (Giovanna)*

*Anche nei rapporti affettivi, perché l'uomo se ne frega sempre e la donna lo rincorre sempre?! Cioè, io questo mi chiedo. [...] Nelle esperienze che ho visto io, magari anche con le amiche, nell'ultimo periodo è questo che continuiamo a chiederci noi, no?! Boh, forse perché magari gli uomini non pensano che in questo momento sia giusto avere una relazione quindi se ne fregano un po' di più e quindi portano la donna ad attaccarsi di più perché, ovviamente, non facendosi sentire, tu dici: "non si fa sentire perché magari è un po' più distaccato così". [...] E loro invece se ne fregano! Allora me ne frego anch'io [...]. (Olga)*

L'immagine del femminile che alcuni passaggi narrativi sembrano rievocare assomiglia dunque a quella che una lunga tradizione ci consegna<sup>57</sup>: una donna che fatica a immaginare se stessa in assenza dell'uomo che ha accanto, che pone al centro della propria esistenza il rapporto d'amore entro cui ritrova e riscrive i propri ruoli, le proprie ambizioni e con esse il proprio stesso senso, nel solco di una storia che vede accomunate infinite altre donne prima di lei; una figura che nella priorità di apprendere ad aderire alle richieste che da più parti sembrano giungerle, sembra posporre la ricerca di sé o di mancarla del tutto, dimenticando di esplorare e coltivare i propri desideri e piaceri, di conoscere i propri bisogni, impedendosi di vivere appieno le esperienze che attraversa e che sono fondamentali per la propria formazione, assumendo così le fattezze di una soggettività dipendente e perciò priva di un proprio peculiare contorno.

<sup>57</sup> Barbara Mapelli, *Una e molte narrazioni*, in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., pp. 17-91.

*C'è stato un periodo veramente, che io mi ricordo, in cui era più importante comunicare a lui [il fidanzato, Ndr] dov'ero di vivermi il posto in cui ero! [...] Cioè, era più importante magari trovare il campo del telefono quando ero al Bicocca [Cinema, Ndr] per dire (a lui) che non prendeva il telefono [...] che vivermi la serata con le amiche! Capito!? Cioè io passavo tutto il tempo così: andavo in giro a cercare il campo per scrivere a lui: "sono qua, mi sto divertendo, tutto bene". Invece che vivermi le amiche che avevo là in quel momento. (Olga)*

È forse qui che è possibile collocare e provare a osservare quelle esperienze di gravidanze precoci che alcune delle giovani intervistate hanno riferito come parte di un fenomeno sperimentato come vicino (Clara, Nadia, Olga), perché vissuto da amiche e conoscenti e che, per certi versi, non sembra apparire loro come incomprensibile.

*Quando tu a diciassette anni fai un figlio, per me tu lo stai facendo solo per - è brutto da dire - per incastrare una persona che comunque tu sai che, prima o poi, se ne andrà dalla tua vita! Perché - parliamoci chiaro - [...] adesso, quando si litiga, quando tu inizi a essere troppo.. che vuoi troppo da me.. io prendo [fa il gesto di lavarsi le mani, Ndr] e me ne vado, trovo un'altra che mi dà le stesse cose che mi dai tu e che sicuramente non mi sta così addosso. Questo è il ragionamento che fanno i ragazzi! E, di conseguenza, le ragazze pensano che un figlio possa legarti ad una persona con cui te desideri di stare. [...] Mah, guarda, forse magari.. non magari, sicuramente io la ragiono così perché in quella fase della mia vita [...] non ho avuto nessuno da poter legare [...]. Però, sicuramente, se io fossi stata innamorata di una persona che [...] sfuggiva [...] se stavo con una persona che ero a tal punto innamorata che mi sfuggiva.. poi non lo so.. cioè, magari, potevo passarci pure io. (Clara)*

Nella contemporaneità cosiddetta postmoderna, l'uomo che si ha accanto, come quello che si desidererebbe, sembra dunque ancora esser visto (o desiderato) come colui che valida un'identità che si ricava per suo stesso tramite, su cui investire per «cercare se stesse»<sup>58</sup>, compito oggi forse più oneroso d'un tempo, dinnanzi a cui, in assenza di alternative percepite come valide e realmente percorribili, i ruoli eterni della tradizione (per quanto angusti e problematici) possono apparire come un riparo dalla liquidità che si percepisce come ancor più pericolosa (Elisa).

*Secondo me, il problema fondamentale è che questo ruolo della donna [essere una madre che si occupa di crescere i propri figli come anche di accudire la casa e il marito, Ndr] c'è sempre stato ed è giusto secondo me che venga mantenuto. Te lo dice una che sta studiando per diventare ipoteticamente la donna in carriera, però te lo dice una che ti dice anche fare la donna in carriera con lei che se ne va a Singapore, lui che se ne va a New York [...] non funziona! Si devo fare delle scelte a un certo punto, no!? Però la scelta si fa se il ruolo della donna viene riconosciuto. In quanto tale. (Elisa)*

Non solo. Come alcuni scorci narrativi sembrano permettere di constatare, l'immagine della coppia eterosessuale e della relazione d'amore viene viepiù confermata e rinforzata entro lo stesso spazio sociale e relazionale che alcune giovani vivono, come nell'esempio di Laura, che descrive i commenti entusiasti delle amiche per il corteggiamento che riceve – sebbene con fastidio, se non addirittura con timore – da uno spasimante insistente, o come quello di Marta che assimila da amici maschi e immagini televisive l'importanza per le ragazze di prepararsi agli incontri amorosi con i ragazzi e su quanto tutto ciò abbia a che fare con momenti di trepidante e divertente attesa – emozioni positive e *fonti di piacere*<sup>59</sup> che la stessa Marta riferisce a sé.

*Questo ragazzo - avevo quindici anni - aveva iniziato a scrivermi che gli piacevo. Io avevo detto: "guarda mi stai simpatico come amico, finita qua". Però lui insisteva, insisteva, insisteva. È venuto sotto casa mia a urlarmi: "Laura ti amo!" all'una di notte. Cose che quando lo racconto alle mie amiche hanno i cuoricini negli occhi.. Però [...] un po' [...] mi stalkerava perché io me lo trovavo sotto casa mia a tutte le ore. [...] Mi scriveva [...] che si voleva ammazzare se non gli rispondevo.. proprio pesante comunque. (Laura)*

<sup>58</sup> Lea Melandri, *Come nasce il sogno d'amore*, op. cit., p. 76.

<sup>59</sup> Raewyn Connell, *Questioni di genere*, op. cit., p. 42.

Si tratta di immagini e modelli non neutri, la cui eventuale personale distanza o discordanza ingenera sanzioni – come l’esclusione o l’emarginazione citate da Flavia e più sopra ricordate – punite socialmente e quindi causa di sofferenza da parte delle giovani.

Dalle narrazioni raccolte tuttavia non sembra che questo ruolo femminile soddisfi sino in fondo chi lo indossa. Sono molti i *dubbi* che gli stessi stralci riportati permettono di intuire, lasciando intravedere come, per quanto radicata su di una lunga tradizione, questa *identità per procura* non lasci del tutto soddisfatte le giovani che, per contro, proprio osservando i loro compagni/amici maschi, sembrano talvolta intuire la possibilità – all’interno di una relazione – di un’esistenza altra, differente o meglio, di un’esistenza che continua a vivere – per sé – oltre e accanto la relazione d’amore dalla cui fusionalità e dipendenza invece rifugge. I propri pari, a differenza di come loro descrivono e percepiscono se stesse, sono visti in questo senso come più sicuri, equilibrati, meno dediti a quel genere di riflessione su di sé che invece le giovani sentono talvolta di sperimentare con consunzione e senza profitto e che, più che concentrarle sull’analisi di sé e di ciò che vivono e attraversano, sembra piuttosto alienarle. Nell’esperienza di ciò che è anzitutto individuato come “maschile”, oltre a un’anima triviale, predatoria nei confronti di un femminile che è disposto a sottomettere e umiliare, alcune giovani sembrano intuire la presenza di un soggetto la cui maggiore libertà consente lo sviluppo di una soggettività dai contorni più definiti, disposto a lasciarsi attraversare ma senza tuttavia sciogliersi o smarrirsi nella relazione con l’altra (Olga, Nadia, Flavia, Elisa).

*Lui [l’amico, Ndr] aveva raggiunto il suo equilibrio. Lui - veramente - è una persona che gli puoi dire quello che vuoi che ha un suo equilibrio interno che io solo nei ragazzi ho trovato. [...] Quindi, dalla mia esperienza personale, ti dico: il ragazzo è più spontaneo, più genuino, più naturale, meno attore – generalmente, eh!? Poi non ti dico in tutti i casi - però meno attore e ha più equilibrio, è più equilibrato. E quindi me ne rendo conto anche io [...], in tante cose non che io sia così equilibrata... cerco sempre un equilibrio, che in qualche modo, secondo me, ricercherò sempre, cioè, cercherò sempre di raggiungere l’equilibrio massimo! Ma, secondo me - per come è fatta la natura femminile - è molto difficile trovare l’equilibrio massimo, che io non ho mai riscontrato in nessuno se non nelle figure maschili [...]. (Elisa)*

Delle relazioni d’amore le interviste costituiscono quindi al contempo un osservatorio prezioso che custodisce infatti anche quelle interpretazioni che paiono contraddire quelle più sopra descritte, di fornirne delle digressioni nuove, come anche delle opportunità di analisi e lettura critica che, sebbene timidamente, laddove interpellate, vengono espresse dalle giovani.

Un ulteriore squarcio e l’apertura di una nuova angolatura attraverso cui guardare alla propria relazione d’amore e allo stesso modo in cui si era preso a significarla è offerto (come più sopra anticipato) dalle opportunità di separazione. La distanza riacquisita per il tramite di un gesto, che nelle interviste dipende quasi esclusivamente dal compagno laddove è questi infatti a stabilire la fine del rapporto (Olga unica eccezione), sembra per certi versi predisporre quella *distinzione* e quel *distacco* che Barbara Mapelli<sup>60</sup> indica fra le virtù dell’amore, capace di risvegliare nelle giovani una rinnovata attenzione su di sé, sulla propria vita, sui propri interessi, su quell’*esistenza propria e inconfondibile*<sup>61</sup>, ma anche sugli altri, su quel mondo che dall’interno della relazione d’amore appariva invece come meno importante, meno ricco di curiosità, verso cui meno ci si sentiva attratte, ora invece nuovamente giovani «*esploratrici*» (Clara). Essere sole, sebbene sembri sollecitare uno spaesamento che a tratti spaventa, è foriero anche di una vertigine che, anziché bloccare, sospinge quindi verso nuove opportunità. Il contesto tuttavia non sembra sempre essere in grado di offrire strumenti utili per comprendere ed elaborare nuovi sguardi e nuove esperienze del rapporto d’amore. Lo ricorda ad esempio Ilaria che, mentre è in grado di descrivere in modo preciso e dettagliato di aver compreso nel tempo di «*non essere dipendente dai ragazzi*», come di aver appreso a riformulare la sua oblatività verso chi le sta accanto provando a non dimenticare così se

<sup>60</sup> Barbara Mapelli, *Una e molte narrazioni*, Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., p. 75.

<sup>61</sup> Lea Melandri, *Come nasce il sogno d’amore*, op. cit., p. 65.

stessa e i propri bisogni, sebbene leghi tutto questo all'acquisizione di un nuovo e più solido equilibrio, di una sensazione di serenità e benessere, non trova altro modo di definire tutto questo che una forma di «*egoismo*» del quale non riesce a individuare una possibile positiva declinazione.

Gli stessi racconti sulle proprie esperienze come pure le considerazioni che sul rapporto d'amore le giovani propongono, contengono pertanto ulteriori importanti eccezioni in cui è forse possibile intuire il germe di un bisogno o di una necessità di cambiamento o anche solo il segnale di quanto ciò che poteva apparire come "normale" e consueto agli occhi delle giovani ora non lo sia più. È così che per esempio Antonia e Daniela dichiarano di rifiutare per sé quei vincoli e quelle dipendenze che le amiche invece accettano di buon grado dai loro compagni, ed è così che Nadia rifiuta che il fidanzato paghi per lei laddove in questo gesto "galante" intuisce la presenza di un'ambivalenza e il rischio di una conferma di una condizione di subordinazione (economica) da cui si sottrae.

A essere rifiutate, come si è detto, sono ancora più frequentemente le immagini di subordinazione e oggettivazione che pari e media posano sulle giovani a cui alcune cercano di sottrarsi ad esempio non prestandosi alle battute misogine dei compagni di classe o di università, e contestandole (Daniela), considerandole, all'interno dell'intervista, esempi di un maschilismo triviale che si vuole restituire al mittente insieme a quelle immagini che per sé e per il femminile non si desiderano e in cui ci si rifiuta di essere identificate. Talvolta, per queste ragioni, a essere rigettato sembra essere l'intero mondo maschile che si ritiene incapace di stabilire un rapporto d'amore che non sia prevaricante o svilente nei confronti della donna (Flavia, Giovanna).

Un ultimo importante esempio lo permette il racconto di Daniela che spiega come sia riuscita nel tempo a costruire in modo differente le relazioni d'amore, sperimentandole all'interno della propria cerchia amicale, senza distinguerle e disgiungerle dal resto della propria vita e dei propri interessi. Un amore non esclusivo, non autoreferenziale, in cui non si esauriscono desideri, passioni, relazioni che anzi è possibile parallelamente sperimentare insieme ad altri ma, soprattutto ad altre, quelle amiche il cui rapporto riveste un'importanza che non si subordina a quello d'amore e che invece vive, accanto a esso, una vita e uno spazio propri.

Ciò che nelle interviste sembra mancare è tuttavia ancora la presenza di *modelli altri*, utili per immaginare differentemente il *rapporto* e il *sogno d'amore*, con immagini, simboli e parole diverse con cui significarli e provare a viverli. Nonostante, come si è detto, le giovani forniscano proprie personali digressioni capaci talvolta di porsi antitetivamente e criticamente dinanzi alle rappresentazioni diffuse del rapporto (sentimentale) tra i generi, quel che dalle narrazioni sembra emergere, è che le loro siano delle voci importanti ma pur sempre "fuori dal coro", orfane sia di una tradizione "altra" rispetto a quella consegnataci dalla storia degli uomini che di esperienze alternative, nuovi modelli e riferimenti simbolici a cui guardare per imparare a rileggere con spirito indagatore il proprio quotidiano, impresa su cui si cimentano con le sole proprie forze.

*Il mantenere [...] sociali le relazioni, anche diciamo [quelle] più intime, secondo me è importante, è una cosa che tende a mancare in questa società. [...] Penso di essere abbastanza sicura che una volta, una storia [...] se non cadeva [...] sotto gli occhi degli amici, [cadeva] sotto gli occhi della famiglia. [...] Ora se non [...] sono più i tempi magari di portare il ragazzo così tanto in famiglia a fare tutte le riunioni, però almeno quegli amici sì secondo me sì. [...] Però, [...] per ora comunque è un po' quello che sto vivendo quindi è anche un po' a tentativi. Cioè, non saprei bene ragionarci su.. proprio con metodo. (Daniela)*

Laddove lo sguardo delle giovani, più o meno consapevolmente, si volge al passato ciò che incontra è infatti quanto Barbara Mapelli ha sintetizzato nelle figure delle donne fatali, delle donne oblativo e accidenti del maschile – per questo definite «del cono d'ombra» – e delle «*donne di carta*»<sup>62</sup>, ovvero delle muse ispiratrici la cui grandezza e la stessa esistenza è dipesa tutta dalla

---

<sup>62</sup> Barbara Mapelli, *Una e molte narrazioni* in Barbara Mapelli e Alessio Miceli (a cura di), *Infiniti amori*, op. cit., pp. 19-20.

penna di chi le ha narrate. Fra queste quella certamente più evocata nelle interviste è quella del cono d'ombra, le cui tracce possono essere seguite dalle giovani attraverso le immagini degli interni familiari propri e altrui, gli esempi delle pari, come in molta parte della filmografia dedicata all'amore romantico. Accanto a queste, le narrazioni delle giovani sembrano testimoniare la presenza e la diffusione di altre immagini, più recenti e moderne, e pur tuttavia molto simili alle altre nel loro incarnare una figura umana svuotata della sua complessità e ribadita ancora una volta come un oggetto al centro non di una relazione erotica ma di un utilizzo pornografico, oggettivante che la ipersessualizza riducendola a oggetto sessuale. Si tratta di immagini stereotipate e ridondanti a cui i mass media (ma, come si è visto, non solo) tendono a sovrapporre al contorno dei volti e dei corpi femminili. Nessuna alternativa appare emergere dal fondo dei racconti di formazione, nessun modello è considerato esempio e possibilità "altra". Laddove infatti se ne rintraccia la presenza (nell'omosessualità o nelle donne che decidono di avere un figlio a prescindere da un rapporto con un compagno nel caso dell'intervista di Elisa), lo sconcerto che si genera è tale da rinforzare ancor più il bisogno di ribadire a sé e agli altri la necessità di tornare sui passi che la tradizione ha predisposto e che, in massima parte, riguardano la figura della donna che, come madre e moglie devota, trova entro la cornice familiare uno dei perni più importanti su cui poggia la propria soggettività.

Come in molte occasioni le interviste ricordano, il contesto sociale e relazionale in cui le giovani vivono rimarca loro – ieri come oggi – l'assoluta centralità e imprescindibilità dei rapporti sentimentali all'interno del modello di coppia (eterosessuale), entro il quale alla donna spettano ancora (insieme o alternativamente) i ruoli di seduttrice e compagna fedele. Sebbene non ne rintraccino le origini, alcune giovani individuano questo bisogno in modo chiaro all'interno della loro formazione di genere, precisando i rinforzi connessi quanto le relative sanzioni. Ecco che al piacere che si lega al rapporto d'amore, a quell'essere oggetto delle attenzioni e delle cure altrui si intreccia quello che deriva dall'essere socialmente premiate dai propri/dalle proprie pari, come anche dalle figure adulte della propria famiglia. Questi riconoscimenti sembrano in parte compensare le fatiche che al contempo le giovani sentono di provare, rendendo oltremodo difficoltosa la messa in discussione del rapporto e delle modalità che si è scelto per viverlo quanto la possibilità stessa di prendere coscienza della violenza simbolica o fisica di cui si è fatte oggetto. Per contro, la stessa dimensione sociale, come mostrano gli stralci che seguono, segnala le sanzioni che pubblicamente seguono un comportamento culturalmente concepito come eccentrico.

*Anzi cioè, quando ero adolescente, non capivo assolutamente niente, dicevo: "ma chi.. chi.. che cosa sono io? Cioè perché sono così diversa dagli altri?". E volevo essere uguale a tutti loro. E poi dicevo: "basta, morirò vergine, non avrò mai un fidanzato, nessuno mi apprezzerà mai per quello che sono". (Laura)*

*Perché una donna dovrebbe scoprirsi, mostrare il proprio corpo, venderlo e farci delle cose abbastanza imbarazzanti e se non le fa è considerata comunque una racchia, cioè una persona brutta! (Flavia)*

*Poi, quando sei adolescente, questa cosa la senti molto di più.. se i maschi non ti vogliono tu sei un po' una sfigata e quindi c'era questa cosa che mi attraeva un po' del fatto appunto di essere voluta dai maschi. (Flavia)*

Ricollocare entro il periodo dell'adolescenza questa urgenza non esclude affatto l'importanza che l'esperienza sessuale e sentimentale per come sin qui delineata, riveste per le giovani ancora oggi, come le interviste infatti confermano.

Se le relazioni d'amore<sup>63</sup> come quelle sessuali<sup>64</sup> possono dischiudere alla sperimentazione di modi nuovi di vivere le relazioni fra i generi e la propria stessa soggettività di genere, leggendo le

---

<sup>63</sup> *Ibidem.*

<sup>64</sup> Raewyn Connel, op. cit.

interviste raccolte sembra plausibile affermare che a ciò non sia data garanzia. Al rinforzo che il quotidiano sembra continuamente offrire, come sopra ricordato, a modelli tradizionali e stereotipati di genere e di rapporti fra i generi, resta da aggiungere e valutare l'assenza di una loro problematizzazione da parte delle giovani che, nel racconto delle proprie esperienze sentimentali, faticano spesso a rintracciarli lasciando celate a loro stesse possibili alternative.

L'assenza di una lente di genere nell'osservazione del rapporto d'amore vissuto, sembra mostrarsi in alcuni casi in una narrazione che comprime l'analisi entro i confini della vicenda amorosa fra due singoli individui, non permettendo di vedere quanto simili modalità relazionali siano invece diffuse, ovvero caratterizzanti una condizione di subalternità che molte donne sperimentano e vivono nella relazione sentimentale. Molte delle giovani intervistate ignorano infatti quanto ciò che appartiene alla loro esperienza le accomuni alla storia di altre, considerando piuttosto quanto il proprio modo di vivere la relazione d'amore riguardi soltanto loro stesse, il carattere del fidanzato, una loro personale fatica attraversata. Le riflessioni che producono non procedono oltre i confini dell'analisi "psicologica" e dell'esemplificazione individuale, dinnanzi alle quali spesso si limitano ad adeguarsi, accettando le peculiarità che il rapporto assume, senza indagare a fondo le perplessità che questi sollecita in sé; immaginando per il proprio futuro semplicemente un'occasione migliore.

*Io non sapevo cosa volesse dire stare insieme a una persona, nel senso, magari poteva essere anche la normalità il fatto di dover rendere conto [...] a qualcuno [...] in quella maniera, capito!? Però [...] non è che è stato tutto brutto con lui. Comunque ho avuto anche belle esperienze, nel senso, i viaggi che abbiamo fatto, il fatto di stare insieme comunque con una persona che ti vuole bene. Perché lui comunque mi voleva bene. Cioè, non è che non mi voleva bene o [...] non mi amava [...]. Cioè, comunque, me lo dimostrava, ed era bello, capito!? Ovviamente non avendo mai avuto altre esperienze oltre a lui non potevo sapere cosa voleva dire stare insieme a qualcuno. Quindi per me quella era la normalità. Era la normalità dover rendere conto a lui, era la normalità dover magari comportarmi in determinate maniere quando ero con lui, era la normalità tutto. (Olga)*

Anche la lettura che Antonia propone dei rapporti fra le amiche – che ella considera «forti» – e i loro fidanzati sembra procedere entro un'analisi solo biografica a cui sembra sommarsi una certa fretta<sup>65</sup>.

*Tutte le mie compagne sono abbastanza forti da questo punto di vista, cioè, per esempio, [...] mi viene in mente una mia compagna di classe: lei è fidanzata con questo ragazzo siciliano che ha una visione proprio di uomo d'altri tempi, cioè, [...] non vorrebbe che lei esca con le sue amiche, gli deve dire con chi va, con chi è seduta vicino... tutte queste cose qua. E lei [...] cerca comunque di contenerlo. Ma non dico che lei gli sia subordinata, perché comunque non è vero: lui vive da tutt'altra parte, vive in Sicilia, lei vive qua, si trovano bene insieme e io non è che la giudico per questo. [...] Per come sono fatta io uno così lo manderei a cagare dopo due minuti, non ci starei neanche a pensare. Però io capisco che comunque lei si è innamorata.. E comunque o questa situazione la riesci a gestire.. [...] Ultimante [lei] gli ha fatto una sfuriata: ha minacciato di lasciarlo e questo qua si è "schisciato" un po'. Poi, per esempio, un'altra amica che il suo ragazzo le ha sequestrato la minigonna perché dice che è troppo corta, che poi gli altri la guardano con fare malizioso. Allora a lui dà fastidio questa cosa però, nel senso, lei - proprio io ho discusso con lei di questa cosa, perché [...] mi pare una cosa abbastanza grave - e lei mi ha fatto capire che in realtà a lei non dà fastidio, perché, diciamo, che è un sacrificio come un altro che è disposta a fare in una relazione di coppia. E io le credo, cioè, nel senso, poi io conosco loro due, conosco il suo ragazzo, [...] assolutamente [...] pende dalle sue labbra, fa tutto quello che.. cioè è innamoratissimo, [...] non è assolutamente maschilista o cose così. [...] Bisogna pensare che la situazione della donna sia cambiata, cioè, non è che perché lui gli sequestra la minigonna è un pazzo criminale. Lei farà un'altra cosa con lui. Cioè, nel senso, quando la cosa è da entrambe le parti non è che ci sta però... non bisogna subito gridare al maschilismo o gridare [...] alla violenza psicologica secondo me. Poi [...] ovviamente ci sono diversi casi. Per esempio [...] per me mia madre è troppo subordinata a mio padre, perché non c'è questa corrispondenza. [...] Il fatto che mia madre non ha mai ragione, ha*

<sup>65</sup> Lea Melandri, *Il sogno d'amore: la violenza invisibile*, in Barbara Mapelli e Alessio Miceli, *Infiniti amori*, op. cit., pp. 99-100.



*sempre ragione mio padre per mia madre è quasi diventata [...] una prassi. Quindi, per esempio, lei dice un commento a una cosa, mio padre dice un altro, allora lei: "sì, sì, hai ragione tu XXX". Cioè, secondo me, è più pericoloso questo tipo di dinamica tra uomo e donna più che più che "non devi uscire vestita troppo provocante". (Antonia)*

Antonia delle relazioni sentimentali delle amiche sembra enfatizzare solo ed esclusivamente quanto queste sembrano riuscire a contrattare in modo paritetico le regole all'interno della coppia, vincolando a esse gli stessi fidanzati e stabilendo in questo modo una sorta di reciprocità – nel vincolo – che Antonia stessa denuncia come viceversa assente nel rapporto che osserva fra i propri genitori, in cui vede quanto solo alla madre spetti una posizione di subalternità. Quello che tuttavia Antonia non cita è il tipo di regole cui, in effetti, questi fidanzati sarebbero tenuti a rispettare, mentre evidenti sono quelle destinate alle ragazze (non mettersi la minigonna, comunicare sempre e con tempestività al fidanzato accanto a chi si è sedute in classe). L'interpretazione che Antonia indica, e che fa derivare dal confronto con la passata generazione che i suoi genitori rappresentano, risulta interessante per interrogare se e come in effetti il gioco delle parti fra maschile e femminile messo in scena nella coppia si stia modificando, estendendo al maschile oneri prima esclusivamente destinati alle donne e fornendo nuovi modelli di relazione. L'immagine di pariteticità che il racconto sembra evocare rischia a ogni modo di costituire un ostacolo alla comprensione di quanto l'ordine di genere partecipi ancora fortemente in modo problematico alla declinazione delle esperienze d'amore<sup>66</sup>, come dimostra la stessa Antonia che, trascurando di porre una specifica attenzione sulle dimensioni di prevaricazione contenute nelle esperienze delle amiche, per evidenziare viceversa gli aspetti di reciprocità e (presunta) uguaglianza, conclude infine che si tratta di questioni che pertengono solo il singolo individuo e le scelte che lo riguardano, rendendo difficile l'immaginazione di opportunità di decostruzione critica, trasformazione e cambiamento (sia per il femminile che per il maschile). Tutto ciò mentre sullo sfondo resta intatta l'ambiguità e l'ambivalenza che fa dell'amore e dell'innamorarsi una condizione del tutto particolare entro cui la violenza si rende più sottile e invisibile, o come forse la stessa Antonia sembra suggerire, comprensibile e tollerabile<sup>67</sup>.

Anche la giovane età, l'inesperienza, il primo rapporto sono chiamati in causa dalle giovani che le interpretano come possibili con-cause della passività con cui hanno accettato in passato alcune forme di rapporto dalle quali nell'intervista (a una breve distanza dalla conclusione dello stesso<sup>68</sup>) sentono di dover prendere le distanze, giudicandoli come problematici (in parte o in toto) celando anche in questo caso dimensioni culturali e storiche di genere. Non solo. Considerare la propria ingenuità o inesperienza il frutto di una mera condizione anagrafica induce la falsa credenza che basti «*crescere*» (Laura) per mettersi al riparo in futuro da simili situazioni.

A ogni modo, il portato educativo delle condizioni entro cui si è vissuto il rapporto d'amore (a cui si è preso parte per lunghi periodi della propria vita) non viene indagato, lasciando inesplorate agli occhi delle giovani donne gli stessi apprendimenti che più profondamente si legano all'immagine di sé e dell'altro che anche da questa relazione hanno preso forma.

---

<sup>66</sup> *Ibidem.*

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 97. Per un approfondimento della diade amore e violenza, si veda anche Lea Melandri, *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*, Bollati Boringhieri, Torino 2011 e, come suggerisce la stessa Lea Melandri, anche Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009, pp. 126-129.

<sup>68</sup> Il tempo trascorso dalla separazione all'intervista copre in due casi la distanza di circa un anno, in altri di alcuni mesi, in un altro ancora di soli pochi giorni.

## Cap. 8 ALTRI CONTESTI

Altre esperienze che costellano la storia di formazione delle giovani chiamano in causa ambienti altri rispetto a quelli della famiglia e della scuola. Questi riguardano l'impegno civile e politico, quello culturale, sportivo e religioso e coinvolgono ambienti come il circolo di partito, il centro sociale, le associazioni sportive e quelle culturali, gli scout, l'oratorio e altri ancora. Per quanto esterni al nucleo familiare, tali ambienti vengono descritti e sono percepiti come a esso *contigui*: o perché la loro frequentazione è sollecitata dai genitori o perché i valori che essi promuovono sono percepiti come coerenti rispetto a quelli già presentati come peculiari e caratterizzanti il proprio nucleo familiare. Come ad esempio Nadia, che rammenta ed esplicita anzitutto la continuità fra l'esperienza maturata in famiglia e quella invece sperimentata in oratorio, dove, sin da piccola, viene accompagnata dai genitori. Similmente, seppure il nesso non venga sempre esplicitato, accade per la frequentazione di associazioni, partiti ed eventi, dal profilo politico e culturale.

Un terzo delle giovani interpellate non frequenta invece ambienti culturali, ricreativi o politici. Fra queste Marta che, oltre all'impegno universitario e a quello familiare (relativo ai propri genitori e al marito), non è impegnata in altre attività, e Nadia che, occupata sul fronte sia universitario che lavorativo, dopo aver lasciato tre anni orsono l'oratorio non lo ha sostituito con nessun altro investimento; come loro anche Clara e Giovanna, la prima impegnata al bar dei genitori e la seconda in attesa di prima occupazione.

Nelle narrazioni sembrano in generale esser poco presenti luoghi informali (dedicati alle relazioni sociali, al tempo libero o altro) non strutturati che, solo raramente, includono bar, concerti, centri commerciali, partecipazione a trasmissioni televisive, discoteche, queste ultime spesso citate come luoghi poco gradevoli per il tipo di relazioni umane che presentano.

Per come descritte, le storie di formazione sembrano dunque essere prevalentemente collocate entro le dimensioni più strutturate della famiglia, dello studio e del lavoro (laddove presente), come dell'associazionismo, mentre quasi del tutto assenti sembrano essere i luoghi pubblici più informalmente presenti nel territorio.

Un ulteriore ambiente menzionato da alcune delle giovani intervistate riguarda le esperienze maturate in ambito lavorativo.

### 8.1 La partecipazione politica

La partecipazione politica è particolarmente presente nelle narrazioni di quattro delle giovani donne intervistate. L'impegno politico si esprime per Daniela, Laura e Antonia soprattutto nella partecipazione attiva al *collettivo studentesco* durante l'intero corso del liceo, a cui Antonia e Daniela affiancano successivamente un investimento anche in altri ambiti: come la partecipazione al movimento studentesco universitario (al quale si avvicinano durante l'ultimo anno del liceo), alle attività del Centro sociale Autogestito Baldina e all'Unione inquilini, entrambi presenti sul territorio di Sesto San Giovanni; attività che manterranno vivo il loro interesse verso i temi politici anche oltre l'esperienza liceale (come testimoniano in incontri successivi alla prima intervista) ma alle quali farà cenno solo Daniela nella sua intervista. La passione di Laura si esaurisce invece nel primo anno di frequenza universitaria, periodo in cui in questo nuovo ambiente vaglia spazi e opportunità che tuttavia non la soddisfano da un punto di vista politico. Barbara invece negli ultimi anni del liceo decide di iscriversi al Partito Democratico, divenendo parte attiva di uno dei circoli sestesi.

La dimensione politica occupa un posto importante nelle narrazioni di queste quattro giovani. Nel tentativo di esplorarne il portato formativo si è deciso di tenere separati l'ambito scolastico da quello extrascolastico al fine di poterli meglio approfondire. Si è collocate così le analisi relative

all'esperienza del collettivo studentesco nel capitolo dedicato alla scuola (Cfr. Cap. 5), decidendo invece di trattare in questo capitolo l'analisi di quelle esperienze politiche maturate al di fuori del contesto scolastico.

Le esperienze politiche narrate nella prima parte dell'intervista riguardano in modo particolare Barbara e Daniela: la prima parte della direzione cittadina del Partito Democratico di Sesto San Giovanni (a cui è iscritta da ormai tre anni); e la seconda componente dell'esecutivo di rete di Uds e Link (Milano) e militante del Centro sociale Autogestito Baldina di Sesto San Giovanni (che frequenta insieme ad Antonia, la quale tuttavia nella sua intervista non vi fa cenno).

Sebbene la dimensione politica non venga inizialmente indicata e messa a tema come "formativa" dalle due giovani, questa è per entrambe il primo riferimento che utilizzano per definirsi e presentarsi, che corrisponde sia per l'una che per l'altra, a un impegno su cui concentrano molto interesse, tempo ed energie – come si desume dai riferimenti continui nel testo – oltre che alla tensione valoriale che, mediante essa, cercano di esprimere e praticare.

All'impegno politico e civile Barbara e Daniela raccontano di essere giunte attraverso le sollecitazioni ricevute soprattutto in famiglia, là dove di politica «*si è sempre sentito parlare*» (Barbara) e dove si apprende una certa «*familiarità*» (Daniela) ad alcuni termini, come «*il collettivo*» (Daniela), come di alcuni temi, respirati anche attraverso la musica (Guccini è infatti il cantante preferito della madre di Barbara, che lei stessa ricorda come parte della sua prima formazione politica) e i racconti sul passato di militanza attiva dei propri genitori. Per Barbara è in particolare la madre che fa da collettore al suo approdo al partito, suggerendole di partecipare a una manifestazione nazionale a cui verrà accompagnata da un amico di questa, segretario di uno dei circoli del Pd sestese; questa esperienza, come Barbara ricorda, la riempirà di entusiasmo e sarà per lei dirimente nella decisione di prendere parte alla vita del partito. Anche la madre di Daniela ricopre un ruolo significativo nella maturazione del suo interesse politico: è infatti la madre a custodire per lei la memoria del bisnonno partigiano ed è della madre che (solo nella risposta alla seconda domanda) ricorda l'esperienza femminista. Alla figura di questa si affianca anche quella del padre. I due genitori hanno infatti in passato militato insieme nella Fgci (sempre a Sesto San Giovanni), esperienza che Daniela sembra conoscere e di cui riferisce un'immagine molto avvincente e positiva – a differenza di quella femminista vissuta dalla madre, di cui ammette di conoscere poco come di aver poco sentito parlare la madre stessa. L'ambiente familiare da cui provengono queste due giovani donne costituisce dunque il contesto in cui apprendono a considerare la politica come una parte importante se non imprescindibile del proprio quotidiano.

Nelle restanti otto interviste il tema della partecipazione politica non viene invece accennato, né in riferimento a sé né ai propri genitori, suggerendo così quanto la famiglia possa in qualche misura costituire un elemento ipoteticamente dirimente rispetto a un interesse che, viceversa laddove assente, sembra non essere destinato a crescere<sup>69</sup>.

Della formazione politica di Barbara e Daniela non partecipa solo la famiglia. Il nucleo familiare sembra piuttosto una base di partenza accanto alla quale, successivamente, prende forma un'educazione diffusa a cui partecipano in modo indipendente ma coerente la scuola, singoli docenti, amicizie, ambienti culturali frequentati, creando una ridondanza di stimoli fra loro convergenti. Accanto ai genitori delle giovani sopra citate, appaiono infatti nel corso delle differenti narrazioni altre figure che in qualche modo partecipano a questo genere di formazione e che

---

<sup>69</sup> Il fatto che nelle narrazioni i genitori non siano descritti come politicamente impegnati o anche solo interessati, non significa che questi in realtà non lo siano effettivamente. Alle giovani infatti non è stata rivolta esplicitamente una domanda in tal senso, come non si è coinvolti direttamente i genitori nella ricerca. Tuttavia il fatto che, indirettamente, l'impegno politico di madri e padri (presente e passato), venga ricordato solo ed esclusivamente dalle figlie che ritengono importante per sé questo aspetto della vita sociale, può essere considerato un elemento interessante per riflettere intorno al peso che il ruolo educativo dei genitori possiede in ordine agli interessi politici (ma non solo) delle figlie. Specularmente tale riflessione renderebbe necessari ulteriori approfondimenti sia in ordine agli interessi degli altri genitori come anche degli eventuali ulteriori stimoli che – al di fuori della famiglia – tutte le giovani hanno ricevuto e che hanno in loro stimolato un interesse politico.

chiamano in causa nuovamente la scuola. Daniela cita infatti l'insegnante delle medie inferiori (uomo), di cui ricorda la sprone a "prepararsi" all'attività politica che avrebbe atteso lei e i suoi compagni di classe al liceo, presentata loro come parte ovvia e naturale del nuovo ambiente scolastico. Anche Barbara ricorda un professore (uomo), nel suo caso del liceo (ex assessore del comune di Sesto San Giovanni): persona di cui rammenta gli appassionati dibattiti sui temi della politica e del quotidiano e il coinvolgimento che questi hanno stimolato in lei e in molta parte dei suoi compagni di classe. La scuola è anche la cornice entro cui Barbara e Daniela (ma come già ricordato anche altre giovani intervistate, come Antonia e Laura) prendono parte alle attività del collettivo studentesco (soprattutto Daniela), partecipano alle autogestioni e alle cogestioni insieme ai/alle propri/e insegnanti e vivono l'esperienza emozionante del primo corteo studentesco

*Una cosa che mi ha colpito è stato - in una delle varie manifestazioni milanesi [...] - vedere tutto il gruppo unito e compatto, mentre c'erano varie persone che andavano a spasso per il centro di Milano con le loro cartelle, che avevano colto l'occasione per un'allegria bigiata [...]. Io li vedevo quelli del collettivo e alcuni della mia classe, eravamo lì tutti insieme e sicuramente quello è stato bello. [...] Bello! Nel senso che non subisci una decisione che viene presa dall'alto e non ti rassegni semplicemente. Tu sei lì perché in quell'occasione, nello specifico, credi nella scuola pubblica, per cui per te non è solamente un posto dove vai e poi, dopo poche ore, ne esci e non ti lascia niente. Se tu vuoi davvero vivere la scuola e pensi sia sul serio importante per la tua formazione e per la tua crescita, anche proprio umana, per la tua crescita come persona e vuoi una scuola di un certo tipo, hai questo sogno, hai questo ideale e manifesti per quello [...]. (Barbara)*

Il passaggio all'impegno politico permette la possibilità di alimentare, anche al di fuori del contesto scolastico, le passioni che qui si sono apprese come di osservarle in altre persone che non sono più i propri familiari o insegnanti ma pari o adulti con i quali ci si relaziona proprio in virtù del comune interesse ai temi del politico.

Se nelle altre interviste il *territorio* è raramente citato quale dimensione significativa della propria identità e della propria formazione (fatta salva qualche eccezione come Elisa e Clara), per Barbara e Daniela assume invece una rilevanza del tutto particolare: è infatti su Sesto San Giovanni, sulla sua cittadinanza, che entrambe concentrano il proprio impegno e la propria militanza, come alla storia della città guardano per i riferimenti cui spesso fanno cenno (Medaglia d'oro al Valore militare per la Resistenza, come anche città di recenti scandali politici). Una città che si percepisce in questo senso come differente dalle altre, specie nel paragone con Milano, e alla quale sentono di "appartenere".

*Io sento molto la questione Sesto. [...] Dal punto di vista politico, se anche [...] cerco di fare qualcosa nell'ambiente studentesco [...] nei confronti di Milano, mi sento sempre più sestese, quindi come una realtà a sé che comunque ha delle dinamiche diverse e quindi [...] anche nel confronto con gli altri studenti noto che c'è qualcosa [...] di differente rispetto alla grande Milano. (Daniela)*

Al territorio di Sesto San Giovanni le due giovani rivolgono quindi il loro interesse e le loro attività che dedicano «*all'amore per la città*» (Barbara), ai bisogni e alle necessità della sua cittadinanza e dei suoi giovani e dei suoi/delle sue studenti (Daniela).

L'impegno politico è tuttavia anche occasione di socializzazione e socialità. È qui che Daniela infatti prosegue a coltivare le amicizie femminili del collettivo studentesco che lei stessa riesce a coinvolgere nella partecipazione alle attività del Centro Sociale Baldina ed è qui che Barbara incontra altri giovani militanti con cui, talvolta, riesce a sperimentare un senso di appartenenza e di condivisione che non si esaurisce nella dimensione specifica o tecnica delle attività politiche del circolo ma ne recupera una dimensione più ampia che la vede intrecciata con la vita, le relazioni, i sentimenti.

*L'anno scorso, in occasione della festa milanese - ora detta festa Democratica.. non più dell'Unità - che c'è stata al Carro Ponte - non ho potuto vivere l'esperienza di grandi comizi.. anche perché questi comizi sono stati sostituiti da dibattiti ben più formali che sono stati fatti all'interno*

dello spazio Mil [...] - però ho sentito davvero un senso di appartenenza nel lavorare ad uno dei ristorante della festa, che storicamente, da diversi anni è gestito dai sestesi; per cui tutte le sere, andare lì, con il proprio grembiolino, servire ai tavoli e avere scambi di battute con gli altri militanti, con le persone che erano lì a mangiare. Mi è piaciuto davvero molto e non vedo l'ora che arrivi la festa dell'anno prossimo. [...] Una ragazza con cui [...] sto ancora adesso collaborando all'interno del gruppo [...] dei giovani del Pd di Sesto [...] mi ha sempre detto: "guarda è un'esperienza davvero bellissima!", e io non ti dico che la snobbassi, però dicevo: "sì, cosa ci può essere di così emozionante?". E invece lì davvero senti la comunità [...] una comunità più aperta che condivide non un vangelo, ma degli obiettivi politici e delle idee e le vuole attuare senza farle prevalere con la forza, diciamo. [...] Per cui sarebbe davvero bello poter estendere questa cosa, per cui non si è solamente un gruppo di persone che fanno questo, si interessano alla politica, ma che in realtà fra loro non hanno rapporti di amicizia e non condividono l'un con l'altro. Sarebbe bello che il partito fosse davvero.. - boh forse è una visione un po' infantile dire un "gruppo di amici" - però un gruppo di persone che per lo meno non si odiano. E invece purtroppo ci sono varie correnti, varie fazioni e in tante assemblee ci sono anche scontri e secondo me è una cosa davvero non bella; perché ci sono antipatie personali che alcune persone si portano dietro da vari anni per cui in tutte le assemblee, quando una persona fa un intervento, l'altra o esce o si mette a parlare con il vicino perché già sa che quello che quella persona dirà. Non gli interessa oppure non è d'accordo. (Barbara)

Come si nota dallo stralcio, l'impegno politico non è del tutto privo di elementi di fatica. Barbara, ad esempio, ricorda quanto il dialogo e il conflitto all'interno del circolo in cui milita siano talvolta orientati da posizioni strumentali e antipatie personali che snaturano la possibilità di un confronto politico oltretutto fiaccare la propria passione e partecipazione, già messe a dura prova dagli scandali politici che si consumano quotidianamente sul territorio della politica nazionale ma anche all'interno del più ristretto ambiente nel quale si esercita la propria militanza (Barbara ricorda nell'intervista lo scandalo che coinvolse il politico Filippo Penati, passato alle cronache come al centro del "sistema Sesto"), portando con sé il «rischio di un'assuefazione» (Barbara).

Per Daniela le fatiche sembrano invece misurarsi su un differente piano che riguarda il confronto fra la propria generazione e le precedenti – dal bisnonno partigiano ai genitori ex militanti della Fgci – entro cui saggia una distanza di identità e contenuti politici, dinnanzi alla quale la sua esperienza soffre un certo spiazzamento e un senso di inadeguatezza, aggravata dalla complessità che i temi politici oggi comportano quanto la stessa composizione degli assetti socio-economici<sup>70</sup>. La propria appartenenza «di classe» sollecita infatti dubbi fra cui Daniela fatica a orientarsi. Laddove infatti il padre – preso a esempio – viene visto come colui che manifestava senza contraddizione il proprio impegno politico di giovane studente universitario (futuro medico) accanto agli operai in lotta, Daniela sente la presenza di un'incoerenza fra il suo desiderio di impegnarsi, per esempio, sul fronte del diritto alla casa e la propria stessa condizione di studentessa universitaria che non vive in condizioni economiche disagiate e che, per altro, considera la sua stessa formazione non più quel giusto riscatto sociale, messo al servizio della «classe operaia», ma un obbligo – personale – dinnanzi ai genitori già laureati. Complessità e confusioni che la portano a chiedersi «per cosa [abbia senso] combattere» oggi.

Nel passaggio alla seconda domanda le due interviste seguono percorsi narrativi molto differenti riguardo alla dimensione politica. Barbara infatti non fa cenno alla sua militanza per descrivere la propria formazione di genere, limitandosi a rispondere ad alcune mie domande. Daniela invece, all'interno della cornice narrativa proposita, torna a riflettere sulla centralità nel suo percorso di crescita del gruppo di amiche con cui ha condiviso l'esperienza politica del collettivo studentesco come del centro sociale autogestito, presentando, al contempo, altre radici genealogiche tutte femminili che coinvolgono non più il bisnonno partigiano e i genitori militanti negli anni '70 ma l'esperienza femminista della madre e la figura della partigiana Ines Pisoni, della cui autobiografia resta affascinata.

---

<sup>70</sup> Mauro Magatti e Mario De Benedittis, *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia?*, Feltrinelli, Milano 2006.

*E poi anche [...] le mie amiche di adesso in realtà, cioè, con loro [sono parte del gruppo amicale che coincide sia con il collettivo studentesco che con parte del centro sociale Baldina, Ndr] [...] ho uno scambio altrettanto vivace che riguarda le donne e quindi cioè di sicuro.. cioè stiamo crescendo da questo punto di vista.*

È alla relazione con le amiche – coltivate anche all'interno di spazi che si riempiono di contenuti politici, sociali, civili – che Daniela riconduce l'apprendimento di un modo nuovo di riflettere sul proprio essere donna, come sulla condizione delle donne, ed è grazie alla solida relazione che con loro sviluppa che apprende al contempo a declinare in modo nuovo e differente la relazione con il fidanzato, scoprendo di poter vivere il rapporto d'amore accanto a quello d'amicizia (Cfr. Cap. 7). Daniela apprende così che le relazioni d'amicizia e quelle d'amore possono convivere senza imporsi in via esclusiva o preferenziale, e che l'amicizia fra le sue amiche e il suo fidanzato non è necessariamente fonte di fastidio, di gelosia, di invidia ma, anzi, può risultare rassicurante.

Nel corso della narrazione Daniela non approfondirà il ruolo formativo che le realtà politiche che frequenta hanno giocato, come donna, nella sua crescita. Nell'intervista è possibile scorgere solo un unico frangente dedicato alla dimensione di genere, ricondotto alla descrizione di alcune serate dedicate proprio alla riflessione sulla condizione delle donne e la violenza di genere a cui queste sono esposte, che Daniela riferisce essere state organizzate proprio dal suo fidanzato che così descrive: «*abbastanza ferrato sulla questione femminile, quasi più di me*».

Dinnanzi alla richiesta di descrivere se (e, nel caso, come) l'essere parte di un partito abbia contribuito al suo divenire donna, Barbara risponde come segue:

*Mi hanno insegnato che l'uguaglianza è sempre un valore da perseguire e che una persona non deve essere favorita in quanto donna, perché dire così vuol dire che la consideri da meno, cioè, questo è un po' il discorso delle quote rosa: non è che la donna ha bisogno di essere aiutata, oppure, viceversa, neanche essere donna è per forza un fattore di merito - essere una donna allora per forza è una qualità positiva. Però mi hanno insegnato davvero il valore della parità, dell'uguaglianza e che dobbiamo partire tutti alla pari, cioè, tornando ancora alla Costituzione [...] tutti devono avere le stesse possibilità aperte di fronte a loro, e tu non devi partire svantaggiato o avvantaggiato a seconda di essere di un determinato sesso [...]. (Barbara)*

È grande la sensibilità che Barbara riconosce al proprio partito dinnanzi ai temi riguardanti la parità e la discriminazione di genere; tanto grande da sollecitare da parte dei militanti uomini una certa ilarità espressa nell'idea che a Sesto San Giovanni i soggetti discriminati siano per contro gli stessi uomini. L'attenzione che il partito dedica al femminile è dimostrato da Barbara dalle cariche che molte donne ricoprono nel partito (a livello locale come a quello nazionale), come nell'organizzazione di spazi di riflessione all'interno di iniziative dedicate al tema.

*Tanti uomini del partito di Sesto dicono che - scherzando ovviamente - [...] vige la discriminazione al contrario: ovvero che a Sesto le donne discriminano gli uomini perché, per fortuna, è un ambiente in cui le tematiche di genere sono sviluppate tantissimo. Si insiste tantissimo sulle donne, forse fin troppo. Abbiamo fatto anche nell'ultima campagna elettorale un'iniziativa sulle donne come fattori di crescita, oppure un'iniziativa contro il femminicidio, che è un problema grandissimo purtroppo. Quindi, scherzando, diciamo sempre: abbiamo il sindaco donna, la nostra ex senatrice è una donna, la nostra candidata - ora riconfermata al consiglio della regione Lombardia - è una donna. Da Sesto abbiamo sempre fatto venir fuori queste grandi donne. [...] Abbiamo fatto le liste anche per il consiglio comunale per le amministrative dell'anno scorso con la parità di genere, liste con la parità di genere, e poi addirittura grandi dibattiti - e questi secondo me sono un po' eccessivi ed estenuanti - sul mettiamo in lista prima tutte le donne e poi tutti gli uomini, oppure mettiamo una donna e un uomo, una donna e un uomo, secondo l'ordine alfabetico. E, quindi, magari insistendo tanto su questi aspetti che sono anche un po' marginali. Oddio è vero che la forma è anche sostanza a suo modo quindi magari sono dei piccoli segnali però importanti. Però forse c'è fin troppa attenzione da questo punto di vista, c'è davvero una grande sensibilità. (Barbara)*

La sensibilità nei riguardi del femminile all'interno del partito è descritta da Barbara come alta ma anche come «forse troppa», «eccessiva ed estenuante» laddove si esplicita nella forma e non nella sostanza, senza riuscire cioè a tradursi in qualcosa che vada oltre la dimensione tecnica delle presenze in lista dei/delle candidati/e.

*Quindi, forse, questo spiega anche in parte la mia difficoltà a individuare mie esperienze personali che ho fatto in quanto donna perché, cioè, credo che davvero il punto di partenza debba essere uguale e poi quello che deve prevalere non è [...] né la donna, né l'uomo per il solo fatto di essere tale. Cioè, non è vero che c'è il mestiere "tipicamente femminile", il mestiere "tipicamente maschile". C'è semmai una sensibilità, un modo di guardare le cose un po' diverso, e mi piace pensare - ma non ho nessuna prova scientifica di questo - che l'universo femminile sia più legato alla sfera della sensibilità.. (Barbara)*

## 8.2 Le attività sportive

Cinque fra le giovani intervistate raccontano di aver praticato o di praticare sport (Elisa, Flavia, Laura, Antonia e Olga), ma, di queste, solo Elisa e Olga scelgono di annoverarlo fra le esperienze che hanno segnato il loro percorso di formazione.

Per Elisa il Karate – l'arte marziale che pratica ormai da molti anni – ha assunto nell'economia della sua storia una significatività del tutto particolare, rappresentando lo sport di elezione del padre.

*Però è sempre stato di fondamentale importanza, anche perché da un certo momento della mia vita in poi è diventato simbolico. Nel senso che a quindici anni mi sono ammalata [...], dopo tre mesi è venuto a mancare improvvisamente mio padre di infarto acuto. Infarto dovuto a un problema di colesterolo che anche io e mia sorella abbiamo. Quindi mio padre, appunto, amava lo sport - era cintura nera di Karate - aveva sempre ritenuto lo sport una cosa importantissima, quindi io ho continuato a fare Karate appena ho potuto. Sono rientrata prima a Karate di quanto sia rientrata invece a scuola! (Elisa)*

Elisa fa attività sportiva fin da piccola, accompagnata dai genitori che la ritengono importante, come lei ricorda, non solo in ordine al mantenimento della salute fisica ma alle opportunità di sprone che ad esempio rappresenta per lo sviluppo di una sana «competizione con se stessi», come le ricorda a suo tempo il padre, che per questo suggerì alla figlia di dedicarsi al nuoto agonistico.

Olga lega invece al nuoto l'apprendimento non solo di una disciplina che le piace e che la diverte ma anche lo strumento che le ha permesso di riconoscersi le competenze nel tempo acquisite e di vederle comprovate e valorizzate dall'insegnante che le propone di renderle un'opportunità di lavoro.

*Questi corsi non credo tanto che abbiano cambiato la mia personalità, però [...] forse l'hanno rinforzata su certi punti di vista perché comunque ho acquisito [...] delle conoscenze che prima non avevo o che prima avevo già ma che non erano, diciamo, puntualizzate e che adesso comunque ho. Quindi mi sento un po' più forte. So che quello che faccio lo so fare. (Olga)*

A queste loro esperienze sportive Elisa e Olga non faranno più cenno nel corso della risposta alla seconda domanda. Sono invece Antonia e Giovanna a introdurre entro la cornice di genere loro proposta nei termini: di un'importante e positiva opportunità la prima, e di un'occasione mancata o impedita la seconda.

Antonia, in particolare, narra la sua lunga esperienza nella danza classica, incominciata nel corso delle scuole elementari presso le Scuole Civiche della città di Sesto San Giovanni. Ciò che Antonia individua come formativo non pertiene tanto alla disciplina sportiva in sé quanto piuttosto alla didattica che questa scuola propone, promuovendo un avvicinamento allo sport che non mira

all'agonismo e al perfezionamento della tecnica sportiva ma che si mostra viceversa attento al piacere e al godimento delle bambine, iscritte infatti (come Antonia stessa tiene a sottolineare) senza vincolo di competenze o di corrispondenze a standard fisici (peso, altezza, competenze tecniche eccetera). All'interno di questo ambiente Antonia ritiene di aver acquisito, e al contempo legittimato per sé, un'immagine di donna e femminilità non necessariamente adesiva al canone estetico abitualmente connesso alla danza classica – prossimo agli stereotipi femminili della magrezza e della grazia dei movimenti – e che può invece far convivere con altre passioni apparentemente fra loro inconciliabili. Strumento di questa didattica è la sua insegnante di danza, per Antonia «quasi un modello» da cui mutua un'immagine femminile del tutto peculiare. Antonia descrive la sua insegnante come non curante dell'aspetto fisico delle sue piccole allieve, di cui invece si interessa umanamente chiedendo loro della scuola, delle amiche e dei fidanzati.

*Anche la mia maestra [di danza, Ndr] è stata molto incisiva: [...] è una donna [...] grandiosa. Per me è stato proprio [...] quasi un modello, perché l'ammiro tutt'ora: è una grande coreografa, proprio ama quello che fa, anche se comunque lavora non.. diciamo a livelli altissimi. Però [...] lei mi ha fatto vedere la danza [...] non solo come il sogno delle bambine di cinque anni che vogliono [...] far la ballerina [...] però un modo anche per conoscere se stessi, il tuo corpo [...]. Perché [...] non facendola a livelli professionali, non avevamo tutta quella parte di fisico perfetto, tutti i canoni che sono comunque propri della danza classica ad alti livelli. [...] Quando fai danza classica comunque ascolti un certo tipo di musica classica, raffinata. Poi però tornavo a casa e, non so, la mia passione in quel periodo lì erano i Sex Pistols. Quindi avevo, cioè, queste due facce magari della mia personalità, che se fossi stato un maschio non avrei avuto sicuramente. [...] Perché credo che questo abbia inciso anche tanto quando dopo sono cresciuta. Ho capito che l'essere donna può avere tante sfaccettature e quindi si può comporre di tutte queste sfaccet.. cioè, non devi essere per forza la Barbie, ma neanche scaricatore di porto! E quindi poi.. ecco.. magari la chiave [...] di lettura appunto che mi ha aiutato a incanalare queste due cose forse è stata proprio la mia insegnante di danza che anche lei non era assolutamente una Carla Fracci della situazione, cioè, era una anche abbastanza.. ci stava dentro insomma! (Antonia)*

Di tutt'altro tenore è invece la narrazione di Giovanna che della propria storia di formazione al genere cita l'attività sportiva come un desiderio a cui non è riuscita a dar seguito. Giovanna, solita giocare a calcio con i compagni di classe delle medie durante l'intervallo, esprime alla madre il desiderio di praticare questo sport a livello agonistico, ricevendo tuttavia da lei un'indicazione che la fa desistere da questo progetto. La madre di Giovanna teme infatti che uno sport come il calcio possa incidere sul corpo di Giovanna, al tempo in fase di sviluppo, conferendo a questo un profilo “mascolino” (a dire muscoloso e tonico) che mal si sarebbe adattato al suo essere una ragazza, indicando alla figlia un ordine di priorità fra l'aderenza al modello di genere diffuso, e le peculiarità dei propri desideri.

*Io volevo fare calcetto femminile e mia madre mi ha detto di no, perché sennò mi venivano le “coscione”. Questa è stata la sua spiegazione! Cioè, adesso io sono convinta che se io avessi fatto calcio femminile, adesso sarei molto più felice. Sì, perché innanzitutto avrei un fisico diverso, che non è che mi farebbe schifo, e poi avrei qualcosa che mi piace, che faccio, cioè, non andrei mai adesso a fare calcio. Ormai è troppo tardi! Cioè, io volevo farlo proprio a livello agonistico. (Giovanna)*

Nelle narrazioni delle giovani che lo hanno annoverato fra le proprie esperienze di formazione, lo sport sembra rappresentare dunque un'opportunità sotto diversi aspetti che riguardano non solo le capacità del proprio corpo (cosa il loro corpo sa fare) ma anche la stessa *agency* delle giovani che, proprio mediante la pratica sportiva, hanno potuto saggiare le proprie competenze vedendole al contempo confermate da altri, e tradotte in diversi ambiti della propria vita, da quello lavorativo-professionale alla dimensione privata in cui lo sport acquista un valore simbolico: immagine di positiva continuità con una figura paterna prematuramente scomparsa nel caso di Elisa e immagine di un femminile positivo, composito e non stereotipato nel caso di Antonia.

Rileggendo le interviste è possibile osservare quanto lo sport si trovi a essere positivamente associato al genere anche in due altre occasioni. Una si rintraccia nell'intervista di Flavia la cui



intensa attività sportiva permette a lungo di evitare di pensare al proprio corpo solo ed esclusivamente come a un oggetto sessuale da mostrare ad altri, come vede invece accadere ad alcune ragazze intorno a lei.

*Non mi sono mai trovata a essere come la ragazza succinta [si tratta di una ragazza che come lei frequentava l'oratorio e che Flavia ricorda per il fastidio provocatole dall'abbigliamento e dai modi ipersessualizzati, Ndr]. Anche perché poi alle medie io mi vestivo ancora con le tute e il mio mondo era ancora orientato sul basket. Perché io ho fatto basket a livello agonistico per tanti anni e quindi non ci pensavo proprio a quello. (Flavia)*

La seconda riguarda invece lo sport che Giovanna pratica informalmente alle medie nel cortile della scuola, che si trasforma infatti per lei nell'occasione di poter impegnarsi in attività che la divertono e la impegnano, scegliendole fra altre senza vincoli di genere. Giovanna infatti nel corso dell'intervallo lascia le «cinque migliori amiche» – impegnate in discorsi che meno la coinvolgono e la interessano come le compere e gli acquisti – per raggiungere i compagni di scuola con cui gioca a calcio.

*Stavo bene con loro [i compagni di classe maschi, Ndr] ma perché io ero un maschio mancato, nel senso che giocavo con loro a calcio, basket, pallamano. Qualsiasi cosa di maschile ci fosse lo facevo con loro! Ero una di loro, cioè, ero nel branco con i maschi! [...] Perché le mie amiche non erano sportive, cioè, parlavano di shopping quindi [...] a ricreazione stavo con i ragazzi e andavo a giocare con loro. [...] Poi non è che stavano lì a prendermi per il culo perché ero una ragazza – “non giochi con noi!” – cioè, perché loro non vedevano le differenze! [...] Sì, che poi sembra anche un controsenso, perché io odio i ragazzi, però mi atteggio come loro. Ma, in realtà, non è che mi atteggio, mi piace fare quello che di solito a un ragazzo piace fare, ovvero giocare a calcio e, più che altro per quel che riguarda gli sport, [...] se c'è una partita del Milan – perché è la mia squadra – io sto a casa a vedere la partita e dopo esco. Non è che mi perdo una partita per uscire. Lì sono un po' come i ragazzi! (Giovanna)*

Come si avrà modo di meglio comprendere nell'analisi della risposta che Giovanna fornisce alla terza domanda, quello che individua come un'abitudine più diffusa fra i maschi non viene da lei considerato come una peculiarità del genere maschile quanto piuttosto uno stereotipo a cui l'esperienza insegna ad aderire e che lei, invece, contesta.

È tuttavia possibile osservare – come già evidenziato nell'impedimento a iscriversi al calcio femminile – quanto lo sport possa essere al contempo il campo su/entro cui si rinnovano e si riproducono stereotipi e vincoli di genere. Questo accade paradossalmente anche laddove alcune giovani sembrano – per se stesse soltanto – forzare i vincoli sessuali con cui i più guardano alle attività sportive. È così che, ad esempio, Barbara e Ilaria, riflettendo sulle proprie passioni per il tifo calcistico la prima e per le attività sportive all'aria aperta la seconda, tengono a sottolineare la distanza che le separa non tanto da uno stereotipo di genere entro cui è costretta l'immagine femminile, quanto piuttosto da ciò che bambine e ragazze, secondo loro, sono solite fare. Di quanto, per contro, scelgono per sé più che sottolineare la coincidenza con i propri desiderata e le proprie peculiarità, sembrano piuttosto evidenziare l'origine o la radice maschile, tanto da assumerla in un caso su di sé con l'appellativo di “maschiaccio”.

*Sì, beh possiamo dire che quando ero piccola non sono mai stata la tipica bambina che sta tutto il tempo a pettinare le bambole, ecco, se così si può dire, anche perché mio padre, da grande tifoso milanista, mi ha sempre fatto piacere il calcio. Per cui [...] sono ancora adesso una grande fan del Milan [...]. Quindi da piccola probabilmente non avevo sviluppato una sensibilità così femminile, nel senso che mi dava anche un po' fastidio quando vedevo alcune altre bambine che magari si trovavano all'intervallo e volevano fare determinati pettegolezzi su altri e io dicevo: “ma questa è una cosa un po' da ragazzine”. (Barbara)*

*Poi io appunto, un po' maschiaccia, non mi sono mai trovata a fare ricamo o robe del genere con le femmine.. [...] ero più da: “scaliamo un monte!” [...]. E forse è anche per questo che sono diventata scout. (Ilaria)*

Anche in altre interviste la dimensione femminile rischia di divenire oggetto di uno sguardo diffidente e pregiudiziale. Questo sembra riscontrarsi ad esempio nell'intervista di Elisa, che ricorda il divieto materno a frequentare uno sport come la danza classica in virtù dei vincoli e delle fatiche (ad esempio quelle alimentari) a cui fin da piccole essa costringe le ballerine che la praticano (lei per prima, come ricorda alla figlia). L'interpretazione che tuttavia Elisa offre a questo consiglio si chiarisce in un passaggio narrativo della seconda parte dell'intervista, in cui ha modo di esplicitare come il problema, per lei, consista nel frequentare – in genere – ambienti di sole donne, «*terribili*» proprio in virtù dell'esclusiva presenza femminile. Si tratta di una convinzione che ribadisce in ulteriori occasioni, ben oltre i contesti legati allo sport, e che considera correlata all'incapacità delle donne di fare gruppo (esperienza che, laddove vede invece inverarsi – come nel caso delle manifestazioni femministe – rifiuta poiché frutto, secondo lei, non tanto di istanze a favore delle donne ma semplicemente *contro* il maschile e che, per questo, lei rifiuta).

*A me non piaceva molto l'idea che è uno sport femminile [la pallavolo, Ndr]. Questa cosa mia mamma me l'ha sem.. ha sempre.. non ha mai voluto che io e mia sorella facessimo danza - lei aveva fatto tantissimi anni di danza - perché ha sempre detto che era un ambiente terribile e quindi non ha mai voluto che noi lo facessimo. Un ambiente femm.. tutto femminile, legato molto.. Loro le avevano fatto molto una testa sulla cosa del cibo. Lei non voleva che questo accadesse a noi e quindi non abbiamo fatto quello sport. Però pallavolo per me era un po', non lo so.. [...] ho sempre preferito questi sport misti, anche a livello proprio di.. sesso - maschio, femmina - perché mi sono sempre trovata molto bene con gli uomini, con i ragazzi. (Elisa)*

Per quanto la «partecipazione ad attività fisiche possa rivelarsi una delle migliori occasioni per le ragazze di resistere all'oggettivazione e alla sessualizzazione»<sup>71</sup> come la stessa letteratura e le recenti ricerche rammentano, in alcuni casi la dimensione estetica sembra prevalere distogliendo l'attenzione dalle competenze del proprio corpo, di ciò che questi è in grado di fare come del piacere o del divertimento che alla sua sollecitazione si associa per rivolgerla, ancora una volta, alla sua immagine, come Laura descrive nel passaggio che segue.

*Io dico tanto la ceretta perché è una cosa che anche a me, quando ero piccola, io stavo male. Io ho fatto nuoto e quindi ho iniziato presto a farmi la ceretta e stavo male! Cioè, se avevo i peli [...] ero a disagio, proprio mi sentivo male. Poi con gli anni ho detto: "va beh, ma se hai due peli non succede niente!" Però è stato.. non è stato immediato. [...] Perché [...] queste ragazze che mi hanno detto: "che schifo la donna con i peli!". (Laura)*

### 8.3 Le esperienze culturali, ricreative e l'associazionismo

Alcune giovani donne hanno frequentato o frequentano stabilmente luoghi ed eventi a carattere religioso, culturale, educativo o ricreativo. Fra queste esperienze quelle descritte come più longeve sono quella scoutistica, in cui Ilaria (iscritta da che era piccola) è impegnata ancora oggi, e l'oratorio, citato da Nadia anche lei solita frequentarlo sin dalla più tenera età (sia durante l'anno che per le attività estive) e che ha lasciato da circa tre anni, dopo l'esperienza maturata come catechista. Più recenti, e raggiunte senza la mediazione diretta dei genitori, sono invece le esperienze maturate nel campo dell'associazionismo che vedono come protagoniste Barbara, Laura e Flavia, impegnate tutte e tre (sebbene con un differente investimento in termini di tempo) nell'associazione antimafia Libera. Più estemporanea invece la partecipazione di Laura a due campeggi noti con il nome di Rainbow Gathering (eventi ispirati alla cultura hippie). Descritte

---

<sup>71</sup> American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls (2010). *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, disponibile all'indirizzo <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>, p. 36.

come molto significative infine le esperienze teatrali che Laura ed Elisa hanno avuto modo di frequentare la prima all'interno di un centro sociale milanese, la seconda invece alle scuole civiche sestesi. Tutte queste esperienze verranno definite come *formative* (fatta salva la sola eccezione della partecipazione a Libera per Flavia, che anche Barbara cita in effetti solo in coda all'intervista).

Sebbene, come appare evidente, questi luoghi siano molto dissimili fra di loro, le ragioni che spingono le giovani a elencarli fra le esperienze di valore del proprio percorso formativo sembrano in qualche misura apparentate. Ciò che a queste infatti le giovani riconducono riguarda la possibilità di aver avuto accesso a *valori distanti* dalla quotidianità in cui sono immerse e che viceversa ritengono non avrebbero forse avuto modo di conoscere e sperimentare in loro assenza. L'oratorio, lo scoutismo quanto il raduno hippie, il teatro vengono così interpretati come le alternative possibili al mondo in cui si vive e agli stili di vita a cui questi contribuisce a dare forma, o le suggestioni mediante cui apprendere a leggere con sguardo critico le proprie e/o altrui consuetudini, mettendo talvolta in discussione pensieri o scelte che si ritenevano pacifiche, apprendimenti che riguardano la cura delle relazioni umane come il rapporto con la natura.

*Ma, non so, anche ad esempio l'aspetto del volontariato, no!? Cioè, se frequenti un certo tipo di ambiente – ripeto, non solo l'oratorio – [...] però il messaggio del volontario è: lo fai non per ricevere dei soldi, cioè, lo fai perché ti piace, perché vuoi aiutare qualcun altro, no!? E quindi io questa cosa la faccio molto – anzi, forse a volte fin troppo – [...] e invece tanta gente vedo che, insomma: “ti va di aiutarmi?” – “Eh, va beh, però cosa mi dai?”. [...] Anche, magari, stare attento alle piccole cose: un messaggino per chiedere come stai [...]. Anche il come fai gli auguri, cioè, farlo via sms.. non come adesso magari su Facebook che ti viene fuori la cosa e ti scrivono. [...]. L'oratorio è stato un bel campo insomma [...]* (Nadia)

*Secondo me [...] lo scoutismo [...] ti insegna [...] ad adeguarti a quello che hai.. e a trovarne.. a tirarne fuori il meglio. Perché anche quando sei, non so, bagnato fino alle mutande perché hai camminato nove ore [...] su per i monti, senza che comunque il poncho ti abbia coperto più di tanto, poi però arrivi a un rifugio e hai un angolino riparato dal vento.. sei in paradiso! Quindi ti basta pochissimo! Che, secondo me appunto, è una delle cose migliori che ti possano insegnare adesso! E, secondo me, una delle cose [...] più difficili da [...] passare adesso.* (Ilaria.)

Anche laddove lo sguardo si fa disincantato e riesce a percepire in queste esperienze la presenza di evidenti incoerenze, la qualità dell'apprendimento mutuato non sembra venirne intaccato.

*Al Rainbow si era formata questa [...] situazione al contrario dove, in teoria, dovevano essere tutti liberi, tutti fratelli, pace, amore quelle cose idilliache, no?! Però anche lì c'erano i capetti, c'erano i leader, c'erano quelli che controllavano [...]. E anche lì ho avuto modo di vedere una realtà diversissima, e poi di vedere che ci sono le stesse regole, le stesse cose che ci sono sempre. [...] Un po' come quando ci si veste in modo alternativo solo quando vai in manifestazione. E ho visto questa cosa un po' al Rainbow: [...] proprio di calarsi con.. con un altro ruolo, di indossare una maschera solo per quel raduno. [...] Gli hippie in Spagna erano più sinceri, proprio glielo leggevi negli occhi che erano sinceri! E tutte queste cose mi hanno fatto pensare un sacco, anche tipo quello che sto facendo: “sto studiando per fare cosa? Per andare dove? Non lo so. E ora vedere che ci sono delle persone che fanno delle scelte così diverse.. dici: “però ci sono tanti mondi possibili!”.* (Laura)

Gli ambienti citati sono ricordati per la loro importanza anche in ordine a un altro aspetto che riguarda le *opportunità relazionali* che questi offrono al loro interno. Per Ilaria, ad esempio, gli scout rappresentano infatti la possibilità concreta di frequentare persone e pari che, negli anni, sono diventati per lei importanti punti di riferimento esterni alla famiglia, permettendole di percepirsi in modo più *indipendente* sia da essa che dalle problematicità che l'affliggono e che riguardano, in particolare, il rapporto conflittuale tra i due genitori. Anche per Flavia l'impegno in Libera rappresenta un'opportunità d'ordine relazionale che ella sceglie proprio per provare a superare quella che definisce una «*chiusura in se stessa*» maturata negli anni del liceo.

Anche in questo caso occorre sottolineare come la maggior parte di queste esperienze rappresentino ambienti – rispetto ai valori che esprimono – assolutamente coerenti a quello familiare. Una diversa esperienza, rispetto a questa continuità, è raccontata da Laura e riguarda il

primo viaggio da sola. Senza famiglia e senza altra compagnia fuorché se stessa, Laura decide di trascorrere all'età di diciassette anni qualche giorno a Londra. L'esperienza viene descritta e riportata per l'enorme forza e il portato formativo che vi viene associato e che trova nella *solitudine* e nella *distanza* dagli abituali punti di riferimento la sua migliore opportunità.

*Io quando sono stata a Londra avevo diciotto anni, avevo appena conosciuto lui [il fidanzato, Ndr] ed ero in crisi perché ero a Londra da sola, per la prima volta senza genitori, e dicevo: "ma che faccio io adesso qua? Tutti vanno a vedere i monumenti, tutti vanno in giro. Ma io lo voglio fare o io lo devo fare?!". E quindi è lì che ho iniziato a farmi delle domande, perché è stata la prima volta che ero da sola e quindi ho detto: "ma è una costruzione sociale quella di andare a vedere i monumenti o è un qualcosa che desidero?". E alla fine non lo desideravo, non me ne fregava niente. E facevo questo - scrivendomi delle mail con lui - avevo usato questa metafora del fatto che a un certo punto ti rendi conto [...] che tutto quello che ti sta attorno ha un qualcosa di imposto ma non sai fino a che punto. È come nel film di Matrix quando c'è Nemo che [...] gli tolgono il cavo, no!? [...] e te lo staccano e ti senti perso.. che stai annegando in quel liquido amniotico. E per me [...] quella vacanza è stato tanto uno stacco perché: diciassette anni, da sola, a Londra, senza genitori, non parlavo neanche tanto bene l'inglese e mi ci sono buttata. E anche queste piccole esperienze mi hanno aiutata tantissimo. (Laura)*

Ilaria citerà ancora gli scout nella seconda parte dell'intervista a cui, accanto all'indipendenza raggiunta dalla famiglia, aggiungerà quella acquisita dall'ex fidanzato e dai ragazzi in generale. Lasciata dal fidanzato, Ilaria ritrova nelle amicizie scoutistiche un punto di riferimento solido e solidale mediante cui riesce ad attraversare il faticoso momento, realizzando al contempo di «*non essere dipendente*» dai ragazzi a cui si lega sentimentalmente e di avere, oltre a questi, altre relazioni significative come altri interessi che le conferiscono una solidità prima insospettata.

*Lo scoutismo appunto mi ha dato gli strumenti, però comunque alla base ci doveva essere un dire: "io però voglio farlo. Io voglio prendermi queste responsabilità, [...] di poter scegliere io della mia vita". Quindi diciamo che le esperienze nelle relazioni che ho avuto [i problemi in famiglia e la separazione dall'ex fidanzato, Ndr] mi hanno fatto arrivare a prendere delle mie scelte, a prendere le mie responsabilità e lo scoutismo mi ha aiutato appunto a capire come prendermele, piuttosto che a capire qual è la direzione giusta una volta deciso. Decido io cosa fare. Lo scoutismo mi ha aiutato a dire: "faccio questo o faccio quello?" (Ilaria.)*

Nel corso dell'intervista, Ilaria accenna a un ulteriore portato formativo della sua partecipazione alle attività e alla vita scoutistica. Si tratta dell'*autonomia* che apprende e che declina nei termini dell'acquisizione di una capacità di scegliere per sé a prescindere dall'influenza degli altri, e che ritiene di aver mutuato – similmente al precedente apprendimento – da un'esperienza negativa. Ilaria infatti ricorda di aver subito per anni un isolamento all'interno del gruppo scout a causa del conflitto con uno dei suoi compagni che dà il via a una sua progressiva emarginazione che riguarda anche la restante parte dei suoi componenti. Il tutto contribuisce a dar luogo a una situazione che Ilaria vive con grande sofferenza ma che tuttavia considera essere stata, in fondo, un'opportunità che, giocoforza, le ha imposto di sperimentarsi – sola – cimentandosi in prove e viaggi da cui ha appreso a riconoscere le proprie competenze e a (di)mostrarle agli altri. Questo fa sì che l'apprendimento di Ilaria si produca mediante un'esperienza in cui l'autonomia e l'indipendenza si legano alla solitudine e all'isolamento. Ilaria tuttavia si ritiene in gran parte responsabile di questo faticoso rapporto coi compagni, per l'assenza di un modello positivo di relazione fra uomini e donne che i genitori non avrebbero saputo offrirle. Sarebbe stato infatti questo imprinting a spingerla ad assumere un comportamento – essere «*lunatica, nervosa, [e avere] un caratteraccio*» – che lei stessa ritiene invece «*tipico*» e «*naturale*» di un maschile che da lei tuttavia lo recepisce invece con fastidio. Considerando il proprio comportamento come frutto di un apprendimento eccentrico e negativo rispetto ai modelli di genere più diffusi (che per Ilaria associano al maschile la competizione e la sfida, mentre al femminile la comprensione e l'ascolto), Ilaria sembra così da un lato non riconoscersi la possibilità di avere diritto a giocarsi una conflittualità che non sia immaginata come il solo frutto del suo passato familiare come di sue presunte negative peculiarità,

come anche di vedere nel maschile, come nel femminile, profili dai contenuti meno stereotipati e più complessi e di potersi pertanto a loro relazionale con modalità meno vincolate ai modelli fino a ora sperimentati. Nell'intervista questi sembrano infatti rigidamente separarsi in ordine al genere, vincolando le amicizie femminili entro lo spazio delle relazioni di ascolto empatico e di supporto e quelle maschili alla superficialità dello scherno e alla esclusività del conflitto e della competizione. Questo genere di declinazione porta infatti Ilaria a una duplice insoddisfazione: che la vede da un lato impossibilitata a intrecciare rapporti più stretti con le amiche che, proprio perché immaginate come figure soltanto dedite all'aiuto e al sostegno, vengono spesso evitate dal momento che il confidarsi sulle fatiche familiari è da lei vissuto con sofferenza; dall'altro, come lei stessa ricorda, questa immagine del maschile e del femminile sembra viceversa suggerirle una più assidua frequentazione degli amici maschi con cui, tuttavia, sentendosi più giudicata, si limita a mantenere relazioni superficiali e goliardiche.

Laura ed Elisa sono infine le uniche giovani donne a indicare come significativa la partecipazione a un laboratorio teatrale (la prima) e a un corso di dizione e teatro (la seconda). Il laboratorio teatrale al quale ha preso parte Laura è da lei descritto come un'esperienza formativa importante, attraverso cui ha potuto esercitarsi non solo nella recitazione ma anche nella scrittura di testi (successivamente messi in scena) mediante cui tentare di comprendere e problematizzare l'ambiente in cui vive, i soggetti che lo abitano e che incontra e i fenomeni che l'attraversano e che sollecitano in lei dubbi e domande (fra cui la sessualità e i rapporti sessuali occasionali). Non solo. Per Laura il teatro ha anzitutto significato sperimentare e misurare le proprie competenze al di fuori della relazione con il fidanzato, trovando per sé una conferma positiva di queste.

*Io sono stata [...] al laboratorio di teatro del Leoncavallo [Storico centro sociale della città di Milano, Ndr] e anche lì [...] - siccome scrivo - [...] ho portato i miei scritti e abbiamo fatto anche uno spettacolo coi miei testi. [...] Ovviamente i miei testi a chi li facevo leggere?! Al mio ragazzo, no!? E invece portarli e farli leggere a delle persone esterne è stato proprio.. poi è stato un riscontro positivo! Per cui ho detto: "ah, allora non è solo lui che dice - come la mamma - [...] che sei sempre bella!". Ho detto: "no, allora forse valgo qualcosa!".*

Anche da Elisa il teatro è considerato un'esperienza dal valore formativo, attraverso cui poter scoprire e sperimentare se stessa, le proprie competenze, quanto le risorse inaspettate che attendono di essere «tirate fuori» (Elisa).

Nella seconda parte dell'intervista tuttavia (dedicata alla domanda «Raccontami ciò che ti ha resa la ragazza – o giovane donna, o donna – che sei oggi») il teatro assume ulteriori connotazioni nella diretta relazione in cui viene posto con la dimensione di genere. L'esperienza del teatro e della scrittura a questi legata è per Laura al contempo un'opportunità per riflettere su di sé e sulle proprie esperienze, specie laddove dolorose o difficili da significare, come nel caso dell'interruzione di gravidanza:

*E poi - a dire la verità - ho un'esperienza forte che ho vissuto e mi ha fatto esplodere la femminilità, tutto quello che ho dentro e mi ha fatto crescere tantissimo ed è una cosa che ho superato anche grazie al leggere i miei testi al teatro del Leoncavallo. [...] Aver affrontato un'interruzione di gravidanza.. è stata proprio la cosa più potente che potesse esserci, perché ero piccola, perché a diciotto anni... [...].E quello [...] mi ha dato tantissimo. Mi ha dato tantissimo anche riuscire a superarlo, perché ci ho messo tre anni comunque ad accettare quello che era successo. E anche lì non c'era un nome alle sensazioni che stavo provando.. (Laura)*

Nella risposta alla seconda domanda Elisa invece considera il teatro una vera e propria metafora delle peculiarità del femminile: la *finzione*. È nella recitazione infatti che Elisa individua quella predisposizione o abitudine della donna alla simulazione all'interno dei rapporti umani, da cui – tuttavia – lei stessa si ritiene esente, eccezione alla norma in cui crede.

*Cioè, secondo me, le ragazze sono molto più in grado di fingere dei ragazzi. Sono molto più attrici. Siamo molto più maliziose e anche proprio secondo me dalla.. dalla figura che noi abbiamo in*

*quanto donne, capito? Siamo più abituate a giocare col nostro essere femmine e quindi è interpretare tanti ruoli. Io te lo dico anche da - non so - io ho fatto teatro tanti anni. Io adoravo e adoro ancora adesso i ruoli drammatici, quindi ho sempre fatto i ruoli drammatici con grande facilità: è nelle mie corde. Quindi ho iniziato con Jacopone da Todi, ho fatto cose molto drammatiche. Poi, a un certo punto, la mia insegnante mi ha detto - Concetta Cosmo - mi ha detto: "adesso facciamo Mirandolina" - e io ero piccola, avevo dodici anni, tredici anni - che non era per niente nelle mie corde perché - ti dico - ero molto timida, Mirandolina di Goldoni è un ruolo.. lei è molto maliziosa. L'ha fatto apposta per farmi recitare, per farmi tirar fuori qualcosa che non era nelle mie corde. (Elisa)*

A eccezione delle esperienze scoutistiche e teatrali, tutte le altre più sopra ricordate restano vincolate alla sola storia di formazione. Questo accade nonostante di ciascuna di queste esperienze le giovani offrano, indirettamente (specie all'interno delle digressioni narrative), alcuni spunti interessanti agli occhi di una lettura di genere. Questi elementi sono rintracciabili all'interno di ogni narrazione e riguardano aspetti molto importanti di un'educazione informale di genere che si esprime intorno al rapporto con il proprio corpo e la sua immagine, alle relazioni con il proprio genere e con quello altrui. Solo su alcuni elementi si posa lo sguardo critico delle giovani, mentre la maggior parte di essi si collocano nel racconto andando a descrivere uno scenario entro il quale sembrano apparire come aspetti "naturali" e pertanto certi e inalterabili.

Un primo aspetto riguarda quella dimensione di *contraddizione* che le giovani sembrano incontrare negli ambienti culturali e ricreativi che frequentano laddove rilevano (con spirito più o meno critico) una discrasia fra gli insegnamenti e le indicazioni che formalmente qui ricevono con quanto invece osservano accadere dentro e fuori questi luoghi. Capita così che nell'oratorio le regole su come ragazzi e ragazze debbano comportarsi fra loro (regole che, ad esempio, ritengono sconveniente che una ragazza si sieda in braccio ad un ragazzo, come ricorda Nadia, o che (sempre) una ragazza possa avere nella sua vita molti fidanzati, come invece ricorda Flavia) convivano con comportamenti di ragazzi e ragazze non solo a essi antitetici eppure socialmente approvati e rinforzati.

*Beh, anche in oratorio... Tipo, c'era questa ragazza che faceva pallavolo [...]. Lei era molto voluta dai maschi perché aveva questi atteggiamenti.. ma neanche tanto da.. liberi semplicemente! [...] Dava più corda ai maschi no!? Ed era anche carina, si vestiva in un certo modo... e quindi [...] era ovvio che i maschi la guardassero in un certo modo.. (Flavia)*

Similmente Laura descrive come nei raduni hippie accanto agli sciamani che la istruiscono su come la bocca femminile sia riconducibile alla «sessualità e all'essere donna» e il trucco delle labbra alla «maturità sessuale», convivano ragazze «completamente depilate» che ricordano quanto, anche all'interno di un contesto "alternativo" possano vivere ed essere ribaditi i contenuti dei più contemporanei e diffusi modelli di genere e le loro relative prescrizioni sulla dimensione estetica del corpo delle donne. Sono *istruzioni* e *modelli* di femminilità in cui suggestioni arcaiche quanto prescrizioni mutate dal contesto religioso convivono confusamente con pratiche "postmoderne", suggerendo – laddove osservate – contraddizioni la cui comprensione è del tutto demandata alla singola persona che le vive e le attraversa o limitandosi a indicare alle giovani quali sono i comportamenti corretti e quali invece quelli non reputati idonei e, pertanto, sanzionabili.

Laddove la prescrizione si fa divieto a cui si associa una punizione – come nel caso di Nadia – la contraddizione stessa sembra essere meno visibile. Mentre riflette intorno al ruolo educativo che ha per lei avuto l'esperienza oratoriale (che per importanza colloca accanto a quella genitoriale, citata per prima), Nadia accenna infatti solo inizialmente a una contraddizione che sembra rilevare fra le sue istanze e quelle dell'oratorio, mostrando di non comprendere sino in fondo l'importanza data a un suo comportamento (il sedersi in braccio a un ragazzo) e il rimprovero che per questo riceve.

*Non so, un esempio magari di.. che non condivido.. [...] sicuramente sono un po' rigidi. [...] Le ho sentite sulla mia pelle [...] le rigidità [...]. In oratorio magari non puoi sederti in braccio a un ragazzo. Capisci che.. va bene, ok, ci sta, cioè, per carità! Però dici: "mizzega, mi son seduta un secondo!". Non è che dal sedersi poi.. chissà cosa succede, no!? Per cui [...] sono cose che... certo ci*

*stai attenta perché poi, ora che sono anche più grande, vedi che magari dal sedersi poi si trasforma [...] in qualcosa di un po' più - come posso dire - non permess.. cioè non.. sì, cioè, che non è carino vedere in oratorio ecco, tutto lì. Però appunto da lì a dire che io.. [...]. Insomma ci sono alcune cose sì, che non condivido, però [...] sono più le cose che io ricordo che mi hanno.. [...] fatta essere quella che sono, cioè, in positivo ecco. (Nadia)*

Come Laura anche Nadia non torna successivamente a riflettere intorno all'argomento qui introdotto né, più in generale, sulle conseguenze dell'educazione (intenzionale o meno) dell'oratorio sulla propria storia di donna.

La presenza di stereotipi e prescrizioni di genere è paradossalmente presente anche laddove i modelli a cui si ritiene di far riferimento vengono considerati e presentati proprio in ordine al genere come positivi. La narrazione di Ilaria introduce in questo senso molti elementi presentandoli come parte di un'educazione di genere di cui tuttavia non si riescono a individuare e a mettere a tema alcune importanti contraddizioni che ripetutamente emergono dal testo. Descrivendo l'organizzazione scoutistica alla quale appartiene ormai da molti anni, Ilaria cita ad esempio spontaneamente la compresenza di ragazzi e ragazze quale scelta dell'Agesci sestese a cui lei dichiara di aderire riconoscendovi per i/le giovani un valore formativo aggiunto. Questo valore è da lei infatti associato ad alcuni aspetti fra cui, ad esempio, la possibilità di crescere insieme – maschi e femmine – e di assistere alla reciproca formazione, ma – soprattutto – a una scelta che pare tutto sommato di “buon senso” dal momento che permette di mantenere continuità e coerenza fra ciò che accade dentro e fuori la dimensione scoutistica (segnalando, fra l'altro, il fatto che ragazzi e ragazze frequentino insieme le stesse scuole). Per contro, Ilaria critica la segregazione di genere presente in altre associazioni scoutistiche di ordine cattolico in cui individua e denuncia quella che ritiene essere una scelta di comodo di chi, mediante questa, presume di rendere più facile l'organizzazione delle attività sportive e ricreative. L'implicito (che tuttavia la stessa Ilaria condivide) è che a maschi e femmine corrisponda una forza come anche competenze e ruoli differenti. È per questo che alcuni gruppi preferiscono organizzare attività *ad hoc* per ragazzi e ragazze, mentre altri (come quello di Ilaria) cercano di individuare attività che non si ispirino all'agonismo ma alla condivisione di esperienze aperte alle capacità di tutti e tutte. Nella fattispecie, tuttavia, questo per Ilaria significa chiedere alle ragazze di fare uno sforzo per tener testa al maggiore potenziale maschile mentre ai ragazzi di contenersi, adeguandosi a quello minore di queste. L'eccezione che lei stessa prende in considerazione, come mostra lo stralcio che segue, non modifica la legge di fondo.

*Come anche, non so, il camminare - a parte che, appunto, la mia amica che adesso è uscita quest'anno è una che “tarella” un macello, io invece sono sempre una delle ultime - lì magari l'uomo cammina un po' di più: anziché fare il giorno da sei ore [...] o da due, ne fai uno da quattro e dici: “eh quelli là [i ragazzi] si impegnano a non correre e tu [ragazza] ti impegni a farli in quattro ore anziché in due” però poi si arriva insieme. (Ilaria)*

A questa promiscuità Ilaria riconduce la presenza di un'opportunità educativa individuata nella possibilità di accompagnare le nuove generazioni a percepire con maggiore «naturalità» ciò che in ogni caso si ritiene in nuce già presente nelle differenti “nature” maschili e femminili e nei loro destini e che prescrivono per i due generi differenti compiti; compiti che la stessa Ilaria ricorda infatti in un altro punto dell'intervista di non amare particolarmente e che, tuttavia, qui sembra presentare come ovvi e naturali.

*Capitava spesso che magari il maschio [...] dicesse: “va beh, ti porto io il pezzo di tenda”, piuttosto che il maschio con la maglietta sbrindellata e la donna che ha dietro il filo e il cucito.. che magari noi abbiamo tutto e loro sono un po' più così.. a caso. Però va beh, [...] è quel coprire le mancanze dell'altro che poi diventando più grande viene ancora più spontaneo. Però magari, non essendo insieme, non sarebbe diventato così naturale probabilmente. (Ilaria)*

La stessa *diarchia*, che prescrive a capo dei gruppi scout la presenza di un uomo e una donna, rappresenta una conferma di quanto l'assenza di una reale problematizzazione di genere promuova

delle prassi assunte da chi le riceve come mere incombenze burocratiche, anche laddove ci si proponga di ispirarsi all'«uguaglianza reale»<sup>72</sup> di ragazzi e ragazze. Propostale come necessità del rispetto del regolamento, Ilaria recepisce la sua candidatura a capo scout solo come una mera *necessità burocratica*, sfilando con ciò il riconoscimento che le è stato affidato e ignorando del tutto il potenziale di genere che questo potrebbe contenere.

Solo rispondendo alla terza domanda Ilaria riflette intorno a quanto queste, come altre immagini del maschile e del femminile che man mano rammemora, possano essere in realtà degli stereotipi che anche all'interno della sua esperienza scoutistica hanno trovato così un'opportunità di riproduzione.

## 8.4 Le attività lavorative

Le giovani che al momento dell'intervista dichiarano di svolgere un'attività lavorativa retribuita sono sette; cinque invece quelle che non lavorano mentre sono impegnate nel percorso di studi.

Attività lavorative	Giovani intervistate
ripetizioni scolastiche e supporto compiti	Antonia e Ilaria
istruttrice di nuoto	Flavia e Olga
educatrice di nido	Nadia
cameriera presso il bar dei genitori	Clara
archivista	Giovanna

A eccezione di Nadia, l'impegno lavorativo di ciascuna è inteso nell'ordine dell'estemporaneità: è considerato infatti strumento utile per l'ottenimento di una piccola remunerazione idonea a coprire le spese legate a studi e tempo libero, e, nonostante talvolta costituisca un vero e proprio impegno (nel termini del tempo dedicato e delle responsabilità a esso correlate) lo si immagina come esperienza parallela al percorso universitario, alla conclusione del quale si auspica subentrerà un'attività lavorativa coerente con gli studi intrapresi. Ulteriori eccezioni sono costituite da Clara e Giovanna che hanno concluso i propri studi e sono ora in cerca di occupazione. Oltre l'aiuto che offre ai genitori per la gestione del bar di famiglia, Clara ha alle spalle un'unica esperienza lavorativa che, sebbene ricordi come molto positiva e importante, non si è concretizzata in un'assunzione a tempo indeterminato. Giovanna, che da circa un anno è alla ricerca di una prima occupazione, grazie all'aiuto della compagna è impegnata invece in un lavoro da archivista che le occupa tuttavia sole due mezzogiornate la settimana.

Sono solo Nadia e Olga che, in ogni caso, annoverano il lavoro che svolgono fra le esperienze della propria formazione. A loro si aggiunge Clara che, sebbene non si soffermi sulla valutazione

<sup>72</sup> Una riflessione intorno alla dimensione di genere promossa dall'Agesci è presente nel documento redatto da Michele Pandolfelli (a cura di), *Non è solo stare insieme. La coeducazione per lo scoutismo ed il guidismo cattolico italiano è scelta, valore, strumento. Proviamo a ricostruire il senso di un percorso associativo, etico e metodologico*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2010. Nel documento si dichiara la disponibilità a prendere atto della differente «condizione» che donne e ragazze vivono all'interno dei gruppi Scout-Agesci che segala una problema di partecipazione della componente femminile nei gruppi scout di tutta Italia. La tematizzazione proposta - orientata al «corretto e armonico rapporto tra i capi, uomini e donne» - è anticipata da questa premessa rivolta alla componente femminile: «questo non per compatirsi, né per assumere atteggiamenti tipici di altri movimenti, bensì per creare le condizioni per una reale parità, nella convinzione che questa sia una funzione educativa dell'associazione e un suo ruolo fondamentale da giocare nella società», p. 49.



del portato formativo dell'esperienza di lavoro maturata al di fuori dell'ambito familiare, la considera un'esperienza importante per la positività che in sé ha comportato su più fronti.

Nadia – che vi accenna brevemente nonostante abbia maturato ad oggi ben quattro anni di servizio – considera il proprio lavoro di educatrice un'esperienza che le ha permesso di acquisire e consolidare alcune conoscenze maturate nel percorso universitario. Olga invece ne parla più estesamente e vi associa elementi differenti fra cui: la possibilità di fare nuove conoscenze, di vedere riconosciute e valorizzate le proprie competenze come anche, in qualità di istruttrice di nuoto, di vedere crescere e apprendere i suoi piccoli allievi. Ma è solo verso la fine dell'intervista, e a fronte di una richiesta di approfondimento che Olga cita un ulteriore aspetto – sebbene centrale, come lei stessa ammette – della professione che svolge. Come istruttrice di nuoto Olga ha infatti salvato da annegamento un bambino durante un turno di lavoro, apprendendo con quell'episodio la grande responsabilità di cui è investito il suo ruolo.

*Guarda, io non mi sono accorta di avere tutta questa responsabilità fino all'anno scorso, perché questo lavoro [...] si tende a sottovalutarlo. Quando uno inizia a fare questo lavoro non pensa di avere tutta la responsabilità che in realtà ha. Perché dici: "che cos'è? Cioè, guardo la vasca, non affogherà mai nessuno!". A me l'anno scorso è capitato di tirare fuori un bambino di sette anni che era viola, ed era morto quando l'abbiamo tirato fuori dalla vasca. Lo abbiamo rianimato e, dopo due minuti e mezzo si è ripreso, è arrivata l'ambulanza e se l'è portato via vivo. Vivo! Da lì ho capito che non era un lavoro semplice e che avevo tanta di quella responsabilità sulle spalle.. (Olga)*

Anche Clara, in un passaggio narrativo della risposta alla prima domanda, si sofferma a riflettere sulla breve esperienza di lavoro maturata al di fuori dell'ambito familiare dove, con grande successo e riconoscimento, sperimenta sul campo ciò che ritiene di aver imparato dal padre nella gestione dei clienti e delle fatiche che questa talvolta può comportare, evitando per contro l'atteggiamento ansioso e irritato che individua nella madre. Da che ha concluso gli studi e ottenuto la licenza media, Clara aiuta la propria famiglia nella gestione del bar che i suoi genitori hanno aperto per dar seguito al desiderio del primogenito (ora assunto in un altro esercizio con funzione di barista). Il suo impegno al bar è descritto da Clara come l'adempimento di un compito che le spetta e che si lega da un lato alla mancata iscrizione all'unico istituto professionale per parrucchiere vagliato come opportunità di prosecuzione degli studi (a causa di una lunga lista di attesa) e dall'altro all'assenza di altre opportunità lavorative. Per quanto Clara affermi il desiderio di poter lavorare non tanto al di fuori della propria famiglia quanto in un contesto differente da quello in cui quotidianamente vive attraverso il bar (la periferia sestese), la ricerca di un'alternativa non appare nel corso dell'intervista come un'urgenza o un'esigenza prioritaria; il fatto stesso che il padre le imponga di rifiutare un lavoro che le viene proposto – con la motivazione che non può, da italiana, mettersi alle dipendenze di una datore di lavoro straniero – non costituisce per lei una contraddizione con le proprie ambizioni.

Nel passaggio alla seconda domanda Olga, Nadia e Clara non tornano sull'esperienza lavorativa e, come loro, neppure le altre giovani. Nessuna infatti citerà l'esperienza lavorativa come parte significativa della propria formazione di genere.

Riferimenti al mondo del lavoro e alle personali esperienze in questo campo sono tuttavia presenti nelle digressioni narrative di molte interviste. Sebbene non fosse presente un approfondimento specificamente dedicato ai futuri desiderata lavorativi o all'indagine dei punti di vista delle giovani sulla valenza e il significato che per loro un'attività retribuita può assumere, alcune giovani affrontano il tema durante la narrazione. È questo il caso di Barbara che, intrapresi gli studi filosofici, desidera un giorno di potersi occupare a tempo pieno di questi, o di Daniela e Nadia che ritengono fondamentale avere un'attività lavorativa per essere indipendenti da un punto di vista economico. Il fatto che queste tre giovani siano impegnate in un percorso universitario potrebbe apparire una premessa al tipo di investimento di senso immaginato nella futura professionalità per la quale stanno investendo il loro tempo e i loro sforzi.

Non per tutte questa premessa sembra sufficiente. Elisa e Marta infatti, nel riflettere sul loro futuro lavorativo, sembrano concentrarsi su altre priorità e desideri. Elisa, iscritta all'Università Bocconi di Milano, immagina il suo percorso lavorativo con ogni probabilità fuori dal confine italiano, laddove il suo curriculum risulterà appetibile e, probabilmente, meglio remunerato. Marta, iscritta a Scienze Politiche all'Università Statale di Milano, accarezza invece l'idea di un impiego comunale, dove si figura sportellista dell'anagrafe. Per diverse ragioni tuttavia entrambe ipotizzano per sé e il proprio futuro un impegno a tempo pieno all'interno della propria famiglia, dove si immaginano completamente dedicate alla cura dei figli, del marito e della casa. Per quanto la centralità della dimensione della cura (dei piccoli, dei compagni, di quelle «*piccole cose del quotidiano*» spesso citate nelle interviste) caratterizzi spesso l'immaginario legato all'idea di donna di molte delle giovani, Marta ed Elisa sembrano ipotizzare per il proprio futuro una scelta nell'ordine dell'*aut aut* fra lavoro e famiglia, non individuando nella dipendenza economica dal futuro compagno o dall'attuale marito un problema.

*Ho questo di desiderio di maternità più assoluta, di godermi la gravidanza, un figlio.. Lì mi sentirei realizzata e ne parlo con mio marito! Perché [...] lui mi chiede spesso: "ma te come ti sentiresti realizzata?". Per lui è il lavoro, il successo sul lavoro e invece no, per me è avere un figlio.. due figli in realtà! (Marta).*

*Se io rinuncio, per esempio, alla mia carriera lo faccio con tutto il bene dell'anima, se rinuncio alla mia carriera per i figli, o perché seguo l'uomo, lo faccio perché sono decisa a farlo. Ma tu, uomo, devi riconoscere questo ruolo. (Elisa)*

Solo altre due giovani riflettono, *en passant*, sulla relazione fra impegni lavorativi e familiari, immaginandosi la possibilità di una sorta di compromesso. Nel caso di Ilaria questo viene fatto corrispondere al tentativo – da parte della donna – di provare ad affermarsi sul lavoro senza che tuttavia ciò comprometta la possibilità di avere una famiglia, stabilendo, per esempio, di arrestare ad un certo livello il proprio avanzamento di carriera.

*Nel senso che per [...] quanto mi riguarda penso che non arriverei mai a dire: "preferisco fare la presidentessa di società" [...] ed essere a casa da sola, che fare [...], non so, la dirigente ma avere a casa una famiglia. (Ilaria.)*

Daniela – unico esempio in tal senso – lascia invece supporre la possibilità che il compromesso possa passare per il tramite del marito/compagno a cui, in qualità di padre, immagina – sebbene con quale incertezza – possano corrispondere dei compiti di cura simili a quelli materni nei riguardi della propria prole.

*Però c'è comunque la situazione.. naturale, normale.. c'è una differenza fisica tendenzialmente [fra uomini e donne, Ndr] e questo storicamente ha [...] portato l'uomo a svolgere determinati compiti e la donna altri, legati anche alla maternità. Quindi [...] c'è anche [...] un bisogno fisiologico [...] di stare a casa col bambino almeno i primissimi.. i primissimi tempi, ovviamente, quando poi tutta la vita.. perché [...] poi, in ogni modo, penso dovrebbe avercela anche il padre in qualche misura... suppongo. (Daniela)*

La condizione di disoccupazione spinge invece Giovanna a un'ulteriore riflessione intorno all'importanza che un impegno lavorativo possa ricoprire nell'economia della vita di una persona. Sebbene non offra alle proprie considerazioni una declinazione di genere, Giovanna considera infatti l'assenza di un lavoro una fra le cause del proprio malessere e, soprattutto, della propria "dipendenza" dalla fidanzata. Trascorrere le proprie giornate davanti alla televisione, occupandosi in qualche misura delle faccende domestiche in supporto alla madre, fa riflettere Giovanna sulla necessità di avere una vita propria.

*È per quello che io voglio trovare un lavoro, per essere indipendente prima di tutto! Poi anche perché devo essere indipendente dalla mia ragazza e poi voglio comunque crescere a livello*

*lavorativo e personale [...] Poi, in secondo luogo, [...] perché [...] sono sorti dei problemi da questa dipendenza [dalla fidanzata, Ndr] perché in un rapporto non puoi essere dipendente da una persona, perché chiedi più di quello che ti dà [...]. Poi ci sto male io, cioè, non posso vivere in funzione di questa persona, adesso, va bene tutto.. Se io dovevo scegliere tra il lavoro e XXX [la fidanzata, Ndr] sceglievo XXX. Cioè, lei se doveva scegliere tra il lavoro e me, sceglieva il lavoro. Ma giustamente eh!? Non è che lei mi ama di meno o cosa, è giusto così! [...] Col tempo [...] sono venute fuori situazioni in cui mi rendevo sempre più conto di essere pesante, di essere dipendente, mentre prima non pensavo.. non ci facevo caso.. [...] Quando ho iniziato ad avere qualche problema con mia madre mi sono attaccata di più a lei, vedendo in lei magari una figura che [...] fa da ragazza, da mamma.. da tutto. Allora magari lì mi sono attaccata ancora di più e allora lì ho capito che era troppo! (Giovanna)*

Interessanti sono anche gli scenari lavorativi con cui molte giovani si immaginano di avere a che fare. Come la maggior parte di loro riferisce, il passaggio al lavoro è immaginato come lo spartiacque che separa il mondo della scuola dove, come studentesse/ragazze si sono sentite tutelate e incoraggiate, da quello che, attraverso i media o le proprie madri (Laura e Flavia) riconoscono come discriminante, o potenzialmente tale, nei loro riguardi proprio in ordine alla loro appartenenza di genere. Uno scenario che per alcune costituisce un apprendistato che spingerebbe le donne a migliorarsi e a superare, anche in campo lavorativo, le performance degli uomini meno stimolati per contro dalle maggiori tutele di cui godrebbero; e che per altre invece può agire con violenza discriminatoria ed escludente sui progetti lavorativi e professionali delle donne nelle carriere di ogni ordine e grado. Sebbene si tratti di un mondo in cui, in ogni caso, nessuna delle giovani ritiene di essersi ancora inoltrata, è interessante soffermarsi sulle rappresentazioni che di esso le giovani offrono, accanto ai compromessi e alle rinunce che, alcune, sin da ora immaginano per il loro futuro in questo campo.

*Se tu vedi nel nostro mondo, cioè nel mondo in cui mi sto addentrando, c'è molto.. fai le domande di lavoro e persino le grandi imprese, le grandi compagnie ti chiedono nei test online: "ma sei uomo o donna?". Perché lo facciano non te lo so dire, eh? Magari non è una cosa indicativa.. perché se ti dicono [...]: "sei uomo o donna, donna o uomo" vuoi non rispondere? Non rispondi. È ovvio che quando uno non risponde generalmente non è uomo quindi... Magari - ti dico - non è discriminante assolutamente. Però nella nostra testa lo è ancora tanto. Secondo me, cioè, lo è. Non so come si possa fare a superare, eh? Però è una cosa molto radicata nella società. (Elisa)*

*Poi mia mamma mi ha sempre parlato dei.. - mia mamma adesso fa l'insegnante, prima lavorava in azienda e ha fatto anche carriera - e mi raccontava che comunque [...] il mondo del lavoro.. a lei erano capitate, tipo, situazioni brutte: perché sei donna allora sei questo! Io purtroppo non mi sono ancora confrontata con il mondo del lavoro, quindi non lo so. (Laura)*

*Proprio il fatto che, soprattutto nel campo lavorativo, [...] la donna debba lavorare quasi il doppio dell'uomo per [...] avere un'autorità in campo - porta la donna [...] a migliorarsi e, appunto, da questo punto di vista secondo me hanno una sensibilità maggiore. Perché [la donna] è più portata a vedere l'insieme. [...] Sì, [...] per forza di cose poi si vede che le donne hanno dovuto sgobbare di più per arrivare lì dove sono e quindi questa cosa le porta a migliorarsi. (Antonia)*

*Dal punto di vista dello studio [...], lì non c'è nessun tipo di discriminante fra ragazzo e ragazza - adesso, perché una volta non era così invece. Magari potresti [...] potresti vivere un po' delle difficoltà - che è una cosa che spero non accada - nell'accesso al mondo del lavoro. Comunque le varie statistiche dicono che per una donna è più difficile. Magari ci sono delle donne addirittura discriminate nel colloquio di lavoro, a seconda che si presentino in un certo modo, oppure attraggano fisicamente la persona che ti sta facendo il colloquio, che è una cosa bruttissima! [...] Secondo me purtroppo c'è abbastanza una [...] una sottocultura [...] abbastanza diffusa un po' maschilista, che per cui la donna è spesso vista davvero soltanto come oggetto e quando non lo è, come appunto è accaduto ad esempio alla Boldrini che è diventata la Presidente della camera [...], si è creato una forma di odio nei suoi confronti, come se non fosse più la bambola controllabile dall'uomo [...]. (Barbara)*

*Dal punto di vista lavorativo in Italia la donna è meno tutelata dell'uomo. Sembra una cretinata dirlo, però siamo uno dei paesi peggiori in questo ambito. La donna ancora viene licenziata perché rimane incinta, capito il livello di questo paese. (Marta)*

## Cap. 9 LA MALATTIA

In quattro delle dodici interviste la malattia compare come evento saliente della biografia formativa, riguardando una propria condizione (nel caso di Elisa e di Laura) e quella di uno dei due genitori (in Marta e Olga).

Laura cita l'esperienza di malattia fra le prime che annovera per descrivere la sua storia di formazione. Parla di un ricovero durato una settimana, durante la sua adolescenza, a cui è seguito un periodo di convalescenza indicato come significativo per l'assenza di amici e compagni che non si premurano di farle visita. L'apprendimento che lega a questa esperienza è ricondotto in modo particolare al dolore e alla sofferenza procurata soprattutto da questo isolamento. Laura tuttavia indica in questi un'intrinseca formatività che, nel suo caso, le avrebbe permesso di superare il sentimento di astio nei riguardi degli amici assenti, soffermandosi piuttosto sul guadagno formativo che l'esperienza di malattia avrebbe in ogni caso portato con sé.

*In quell'occasione mi sono resa conto di quanto le persone ci siano perché ti diverti con loro, però alle volte, se hai bisogno veramente, non ci sono. E in quell'occasione sono cresciuta in una maniera incredibile: perché ero io, da sola, con la mia malattia. [...]. E quindi quello mi ha segnato tantissimo. È stato tanto dolore perché alla fine quando soffri cresci, no!? E quello mi ha fatto crescere tantissimo, perché ho avuto una consapevolezza dell'ambiente che ci circonda molto più grande [...]. A quel punto non giudicavo più le persone, non è che: "ah voi non mi state vicino per questo e questo". Era: "ok, ho fatto delle esperienze, voi non le potete capire". E quello mi ha dato un sacco di consapevolezza, un sacco di tolleranza di.. Cioè, [...] ho capito molto di più proprio l'essere umano quando è debole, quando ha bisogno di aiuto, di come possa essere difficile stare vicino alle persone. E con questo son riuscita anch'io a calarmi in certe situazioni con un'empatia diversa. [...] quindi per un obbligo - fisico quasi - c'è stata poi una crescita anche interiore. (Laura)*

Sebbene le tematiche della solitudine e dell'isolamento vissute come conseguenza di un profilo lasco dei legami interumani (che si denuncia come riguardante soprattutto la dimensione femminile) torni anche nella seconda parte dell'intervista, Laura non riconsidera più l'esperienza della malattia qui invece introdotta.

Le interviste di Elisa e Marta seguono una struttura narrativa fra loro simile, dal momento che da entrambe – per la gravità specifica della propria malattia (nel caso di Elisa) e di quella della madre (per Marta) – questa viene composta e articolata intorno alla patologia, alle conseguenze che questa comporta su di sé, sul proprio nucleo familiare, sulle esperienze della propria formazione e le dimensioni relazionali che la abitano. Nella narrazione di Elisa il racconto dell'esperienza di malattia occupa infatti buona parte dell'intervista.

*Io mi rendo conto che, in qualsiasi cosa io faccio, la mia malattia viene fuori. Quindi io te l'ho detta come elemento che mi ha formato perché sicuramente è stato un elemento determinante. (Elisa)*

Trattandosi di una patologia molto importante, la cui cura ha segnato in modo significativo interi anni della storia di formazione, questa è da Elisa riconosciuta e descritta come evento a cui è portata a ricondurre molti aspetti di sé. Fra questi, ad esempio, Elisa cita il corpo e le sue trasformazioni – quelle legate alla normale evoluzione biologica quanto quelle connesse allo «*sbalzo di crescita*» impostole dai trattamenti farmacologici come anche dalla maturità precocemente raggiunta – i significati attribuiti alla scuola e allo sport, le trasformazioni subite dalle reti sociali e familiari e, ancora, i rapporti amicali e quelli sentimentali. Elisa descrive così il proprio percorso:

*Sei arrivata a un certo punto della crescita.. ma da quel momento in poi, dai sedici anni in poi [...] non sono più cresciuta [...] cioè, ero già diventata adulta in un qualche modo a quei sedici anni. Tutte le esperienze che ho fatto sono andate in qualche modo a creare le basi di questa crescita. [...] Prima c'è stata la crescita a livello proprio mentale, però non supportata da esperienze, se non*

*quella grande della malattia, e poi tutte le altre esperienze [...] sono andate a creare la base di questa crescita. (Elisa)*

Fra queste esperienze Elisa definisce un distinguo: tra quelle connesse alla malattia e quelle che (successivamente alla sua guarigione) stanno oggi compensando i due anni dedicati ai trattamenti terapeutici. Del primo novero, accanto alle fatiche che la malattia ha imposto (da quelle riguardanti strettamente l'aspetto fisico, la faticosa accettazione dell'apparire diversa agli occhi degli altri, all'obbligo di proseguire il percorso scolastico a casa e presso l'istituto ospedaliero), fa parte anche quella che Elisa definisce la sua «seconda» malattia e che riconduce a ciò che descrive come un traumatico rientro, dopo una lunga pausa, al liceo milanese che frequentava al tempo. Gli episodi che Elisa racconta (già anticipati all'interno del Cap. 5) riguardano sia il corpo docente che le compagne di scuola, i cui atteggiamenti e comportamenti sono descritti e denunciati come ostili nei confronti del suo rientro in classe e assumono i contorni della violenza esplicita quando riguardano, in particolare, alcune compagne – quelle «migliori amiche» che diventano le «peggiori nemiche» – di cui Elisa cita la telefonata di minacce a sfondo sessuale che riceve (fattale da un ragazzo ma commissionata da queste, che Elisa sente infatti vociare in sottofondo). Questi eventi vengono da lei considerati parte in causa dell'impossibilità di poter condividere con altri – come suo bisogno e desiderio – la sua storia di malattia, come gli apprendimenti e le scoperte che a questa esperienza «non scelta» riconduce e di cui riesce, suo malgrado, ad avvantaggiarsi anche grazie un importante supporto medico, che la accompagna passo passo nella comprensione e significazione non solo della propria malattia ma anche dei meccanismi di stigmatizzazione che essa può comportare e delle strategie per affrontarli. Sono proprio i medici a proporle di denunciare pubblicamente il comportamento ostile di compagne e insegnanti. Elisa decide così di dar seguito a questo consiglio registrando per la Rai un'intervista in cui racconta delle vessazioni subite nel corso del rientro a scuola. Per quanto importante, il passo che Elisa compie attraverso l'opera di denuncia non sembra soddisfare del tutto la sua richiesta di comunicare e raccontare ad altri non solo quanto subito all'interno della scuola ma quanto soprattutto appreso dall'esperienza di malattia, esperienza che lei stessa sembra vietarsi in ordine a un timore di presunzione.

*Perché [...] la mia più grossa pecca e - diciamo - un goal che non son riuscita in alcun modo [...] a portare a termine, è stata la mia idea che io volevo che comunque la mia malattia – sbagliando – [...] in qualche modo insegnasse qualcosa a gente che non ci era passata. Perché io mi sentivo molto trasformata, molto cresciuta, troppo. Perché [...] hai uno sbalzo di crescita che gli altri non hanno, che non ha neanche senso - se vuoi, capisci!? - Perché perdi una fascia di vita che sarebbe meglio non perdere. Cioè, perdi delle esperienze - anche stupidate - che i tuoi ragazzi, che i tuoi amici fanno, che però fanno parte della tua vita - capito?! - della vita di una persona normale. Quindi tu vuoi insegnare - cosa assolutamente sbagliata perché tu non insegni niente a nessuno, e non è tuo dovere farlo - però, io mi son trovata impotente [...] non solo a non poter insegnare ma essere appunto frustrata ad essere ostacolata per quello che mi era successo. (Elisa)*

L'introduzione di una cornice di genere permette di osservare un'interessante variazione nelle narrazioni. Accanto alle riflessioni di Elisa circa gli effetti diretti della malattia sul proprio corpo e nel rapporto con l'altro sesso, sono qui contenute le considerazioni negative che lei stessa e Marta producono sul genere femminile quale portato formativo associato al ruolo che le compagne di classe hanno avuto nelle esperienze di malattia (propria o della madre) da loro descritte. Una generalizzazione *antifemminile* che le due hanno in comune con altre giovani intervistate.

Riguardo la dimensione del corpo, i trattamenti che Elisa subisce le provocano la caduta dei capelli e importanti variazioni del peso come anche alcune trasformazioni che permarranno successivamente alle cure (come nel caso dei capelli che, ricrescendo cambiano nella forma e nel colore).

*Per me è stato molto difficile - soprattutto all'inizio - perché mi sono ammalata a quindici anni, quindi un'età per una donna critica, cioè l'età dello sviluppo [...] un'età non.. non facile. Ed è in quel momento che tu fisicamente ti trasformi, cioè, tu hai perdita dei capelli, ti gonfi, non sei più tu. E*

*questo per te è molto difficile [...] come donna è veramente difficile perché fisicamente non sei ancora donna però.. lo stai diventando. E quindi stai iniziando ad esplorare quello che è l'altro mondo [...] dell'altro sesso. Io nel momento in cui mi sono ammalata, [...] non avevo ragazzi però – è inutile dirlo – cioè, nel senso, inizi a guardarti intorno, fai le prime vacanze, non so, con amici e guardi comunque.. capisci chi sei, capisci il tuo essere donna, il tuo essere femmina all'interno di un mondo femminile e maschile, [...] inizi a capire la diversità anche con l'altro sesso. (Elisa)*

Quello che anzitutto Elisa dichiara di dover affrontare è la fatica a sostenere dinnanzi allo specchio la nuova immagine di sé – «fai fatica ad accettarti tu» – e la fatica di farsi «vedere dagli altri» che diventano, se maschi, oggetto di un vero e proprio «tabù». Mentre immagina come ancora non del tutto superate le fatiche nella relazione con l'altro sesso (cui dedica ampia riflessione), Elisa ritiene invece di aver risolto quelle relative al rapporto con il proprio corpo, come descrive nel passaggio narrativo che segue:

*Dopodiché cresci, si allontana il periodo in cui hai terminato le cure [...] e inizi a giocare con l'essere femmina però hai sempre una... poni sempre una barriera. Almeno questa è la sensazione che io ho. [...] Cioè per me è molto difficile avere un ragazzo, confidarmi con lui. [...] sono sempre molto spaventata dalla reazione dell'altro [...]. (Elisa)*

Come anticipato, le riflessioni che Elisa e Marta producono in ordine al portato formativo dell'esperienza di malattia, offrono contemporaneamente la possibilità di osservare alcuni elementi che appaiono rilevanti anche a una lettura di genere e che è possibile riscontrare diffusamente anche in altre interviste. L'ulteriore apprendimento che le due giovani infatti annoverano (nella terza e ultima parte dell'intervista dedicata alla risposta alla domanda «Immagina di dover spiegare a un extraterrestre da poco giunto sulla terra che cosa significa essere un uomo e essere una donna, e se uomini e donne si nasca o si diventi»), associato a queste esperienze dolorose della propria vita, riguarda proprio l'acquisizione di un'immagine negativa del femminile che entrambe producono estendendo a questo genere caratteri e peculiarità osservate nel corso delle esperienze descritte.

*Sicuramente l'influenza di mia mamma che ha sempre detto: “danza no, perché è un contesto femminile e quindi è molto difficile”, poi un po' appunto il fatto che i più grossi scontri durante la malattia e dopo li ho avuti con ragazze [le compagne di scuola, Ndr]. Con i ragazzi ho un rapporto sempre molto più diretto nel quale io - è strano - posso sempre più essere me stessa. Nel contesto femminile c'è più rivalità. È inutile stare a fare.. c'è più rivalità. (Elisa)*

*Mentre con le ragazze ho sempre avuto difficoltà a relazionarmi [...]. Secondo me il liceo mi ha segnata tantissimo, ancora più dell'esperienza che ho avuto con mia madre. Ripeto, al liceo erano quasi tutte ragazze, quindi l'idea, magari, che mi sono fatta delle ragazze è quella del liceo, cioè che sono fondamentalmente acide, ti guardano male quando devi entrare in una comitiva, piuttosto che hanno sempre quell'invidia, quella gelosia.. (Marta)*

È l'esperienza che Elisa descrive per rispondere alla seconda domanda che permette di osservare meglio quanto ai ragazzi sembrano essere destinate *aspettative differenti* rispetto alle ragazze. È certamente importante ricordare quanto ciò che Elisa riporta descriva la drammatica concomitanza dell'avvento dell'adolescenza con l'esordio di una grave malattia in cui, come lei stessa fa presente, il maschile da terra di esplorazione in ordine ai primi desideri sessuali diventa letteralmente un tabù, qualcosa da cui nascondersi per il timore di essere rifiutate a causa delle condizioni che la malattia impone al proprio corpo. Tuttavia ciò che questa esperienza permette di intuire sembra presentarsi anche in molte altre interviste, del tutto prive di simili dolorose circostanze. L'ipotesi è che il discrimine nei rapporti che le giovani donne intrecciano con ragazzi e ragazze non si verifichi solo laddove con il maschile/singolare si intrecci una relazione di tipo sentimentale (dunque percepita come oltremodo differente da quella amicale/femminile), ma che questo riguardi – per lo meno in alcune interviste – la *differenza sessuale in genere*, laddove questa viene interpretata come esito di

una *natura differente e fortemente dicotomizzata*<sup>73</sup> che prevede appunto di affidare ruoli e oneri alle donne/ragazze/amiche differenti da quelli previsti per gli uomini/ragazzi/amici, a cui sembra inoltre in alcuni casi intrecciarsi una *complementarietà*<sup>74</sup> *sessualizzata* dei due ruoli che contribuisce ancor più a punteggiare la relazione infra-genere in modo differente da quella che le giovani intrattengono invece fra loro. Ciò che sembra osservarsi in alcuni racconti (ad esempio in quelli di Elisa, Marta, Laura, Ilaria e Olga) è quindi la conferma, all'interno del rapporto amicale fra pari, da un lato del *ruolo tradizionale di responsabilità e cura* a cui alcune giovani richiamano se stesse e l'altra (l'amica o le amiche) e dall'altro il suo esercizio nei riguardi sia del femminile – a cui si chiede reciprocità – che del maschile – invece esentato dal rispondervi in modo eguale.

---

<sup>73</sup> Raewyn Connel, op. cit., p. 118.

<sup>74</sup> Elisabetta Ruspini, *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2003, p. 22.



## Cap. 10 LE AMICIZIE

I rapporti amicali, d'ordine femminile e maschile, sono citati con molta frequenza nel corso delle narrazioni.

Nelle interviste le giovani sembrano tuttavia più spesso riferirsi a esperienze di cui sono protagoniste le amiche (all'interno di rapporti spesso diadici), considerate parte del proprio percorso di formazione quanto del proprio divenir donna; più sporadicamente invece accennano alle relazioni di amicizia maschili, annoverate infatti in una sola occasione fra le esperienze formative, in particolare, in quelle di genere.

### 10.1 La “migliore amica”, le “migliori amiche”

Sono tre le giovani che considerano le amicizie fra ragazze nella risposta alla prima domanda, associando a queste relazioni connotati esclusivamente e assolutamente positivi. L'importanza e la significatività di queste relazioni viene associata in particolare al ruolo che l'amica (o il piccolo gruppo di amiche) hanno giocato nella propria storia di formazione, costituendo all'interno di questa un importante e positivo punto di svolta. Le amiche sono infatti descritte come le persone grazie alle quali si è superato un momento faticoso della propria esistenza, si è appresa una maggiore loquacità, come la possibilità stessa di condividere le personali preoccupazioni e di poterle più facilmente affrontare, gestire o superare, inquadrando entro una nuova e più felice prospettiva. È così che, ad esempio, Marta descrive la relazione amicale con Clara – unica sua amicizia accanto a poche altre (sia maschili che femminili) – individuando il sostegno mediante cui è riuscita a guardare oltre la propria problematica condizione familiare, gravata dalla malattia della madre:

*Ovviamente [...] Clara - [...] che la conosco da quando sono nata praticamente, anzi, da quando lei è nata, perché io sono più grande [...] - mi ha aiutato molto ad aprirmi. (Marta)*

Similmente Olga cita il gruppo di amiche e colleghe conosciuto all'università, a cui riconosce il merito di averle permesso di sperimentare un nuovo modo di condividere gli studi e le relative ansie e preoccupazioni, superando così la frustrante esperienza di solitudine vissuta invece con le compagne del liceo.

*Invece, [...] [le] amiche all'interno dell'ambito universitario capiscono qual è la mia realtà, quello che mi circonda, no?! Quindi magari l'ansia dell'esame si condivide, il vedere il voto scritto, la felicità di vedere di aver passato un esame condivisa. È molto bello, cioè, penso che mi stiano lasciando veramente delle belle.. belle emozioni, sensazioni. (Olga)*

Giovanna infine riconduce alle amiche e compagne di classe – a una di loro in particolare – l'aver appreso quello che descrive come un modo «più affettuoso» di relazionarsi fra ragazze e, soprattutto, la possibilità di comunicare a loro e di vivere apertamente la propria omosessualità, orientamento che con le stesse condivide.

*L'ho accettato [la propria omosessualità, Ndr] grazie a questa storia [la relazione d'amore con la fidanzata, Ndr] e anche grazie alle amiche, che alla fine erano tutte come me, e ho detto: “va beh, okay!”. È stato molto semplice! Un conto fossi stata l'unica, avrei detto: “va beh, a chi lo dico!?” Non sai a chi dire [...]. (Giovanna)*

Nonostante queste relazioni vengano descritte come molto importanti e significative, nessuna viene presa in considerazione nelle parti successive dell'intervista.

All'interno della cornice di genere sono altre le giovani che indicano come significative le relazioni amicali femminili. Ciò che colpisce è che in tutti e tre i casi all'amicizia introdotta viene associato un apprendimento che ha come contenuti specifici l'immagine e la condizione delle donne nonché le relazioni fra queste. Antonia e Daniela citano così le amicizie femminili, che per entrambe coincidono sostanzialmente a quelle coltivate nell'ambito del collettivo studentesco (quasi completamente composto da ragazze), mediante cui, fra l'altro, si interessano alle questioni di genere e riflettono sulla condizione della donna oltre che sulla propria. Così accade anche per Flavia che cita l'amica con cui non solo si confida ma che, con un consiglio letterario, le permette di conoscere e approfondire alcuni temi legati alla dimensione femminile che, dal suo punto di vista, le hanno permesso di essere oggi una «*persona diversa*».

*E poi va beh, anche [...] le mie amiche di adesso in realtà. Cioè, con loro [...] ho uno scambio altrettanto vivace che riguarda le donne e quindi [...] di sicuro [...] stiamo crescendo da questo punto di vista. (Daniela)*

*Il fatto di avere un giro di amicizie [...], molto stretto con le mie amiche.. che anche loro [sono, Ndr] del collettivo, [...] e altre ragazze, mi ha formato un po' un orgoglio - diciamo - "femminile", che altrimenti non avrei avuto. (Antonia)*

*Dopo un periodo di malessere - [...] sono stata anche male fisicamente - [...] ho detto: "no, va beh non posso continuare così. Devo comunque dare una svolta alla mia vita". E c'era questa mia amica - [...] lei ha avuto tutto un percorso molto travagliato, [...] a me piace molto perché [...] puoi parlare un po' di tutto. E lei mi ha consigliato questo libro [Donne che corrono con i lupi, Ndr]. All'inizio non ci ho dato tanto peso, poi però - dato che la considero una persona eccezionale, non dico un modello, però una persona di cui essere felice di conoscerla - ho detto: "va beh, proviamo a leggerlo" [...]. Mi è servito veramente tanto. (Flavia)*

Rileggendo le interviste nella loro interezza è possibile ricavare delle relazioni femminili un osservatorio più complesso che permette di meglio esplorare significati e contenuti che le giovani spesso associano a questo genere di relazioni, indagandone gli immaginari, le aspettative come anche dimensioni meno apollinee di quelle più sopra ricordate. Per quanto vissute e descritte come *importanti*, molte di queste relazioni sembrano infatti soffrire di *gravi fragilità* dinnanzi alle quali, come le stesse narrazioni in più occasioni testimoniano, rischiano di dissolversi, generando al contempo apprendimenti e portati formativi (impliciti) che sembrano incidere spesso negativamente sulla costruzione dell'immagine della donna/delle donne come delle relazioni fra queste.

Le amicizie femminili definite come più significative (le cosiddette "migliori amiche") vengono spesso vissute, descritte o ambite come «*esclusive*» (Flavia) – ovvero preferibilmente costruite all'interno di una cerchia quanto più possibile ristretta di soggetti (se possibile una coppia), autoreferenziali rispetto al restante panorama delle relazioni. L'esclusività del legame e della relazione fra due amiche sembra acquisire la propria unicità e la propria importanza anzitutto per il tramite dell'esclusione di altre amiche, che, sebbene tali, non hanno accesso a questa posizione privilegiata. In alcune delle interviste è possibile osservare come le relazioni fra migliori amiche faticino ad ampliarsi, impedendo la possibilità di vivere con più di una persona questo importante investimento relazionale. Quello che più spesso accade alle relazioni fra "migliori amiche" sembra piuttosto riguardare l'avvicinarsi di singole relazioni a cui ci si apre e dispone solo dopo aver interrotto il rapporto precedente. La presenza di altre ragazze/amiche dunque può potenzialmente (per alcune giovani) rappresentare un pericolo capace di mettere in discussione la relazione consolidatasi proprio sulla base di questa esclusività.

*Mi ricordo che le mie amiche, XXX e XXX, mi sono state molto vicine [dopo la separazione dal fidanzato, Ndr]. Essendo che comunque la mia migliore amica era XXX ma non poteva starmi vicino [dal momento che la stessa l'aveva tradita con il fidanzato, Ndr] c'era la XXX [un'altra amica, Ndr]. [...]. XXX [Questa amica, Ndr] è stata molto presente perché, essendoci passata pure lei [era stata a sua volta tradita da un fidanzato, Ndr] quindi niente, mi portava magari fuori o veniva lei a*

*casa mia. Poi XXX [la nuova amica] è veramente una bravissima ragazza, proprio brava, e si è sentita un po' anche toccata perché anche lei era stata insieme a mio fratello [con il quale la ex migliore amica di Clara era stata a suo tempo fidanzata, Ndr]. [...] Quindi [...] mi è stata vicina e si è sentita un po' anche "toccare", nel senso che già non aveva tutta questa simpatia dato che [questa ragazza] era stata con [questo suo ex fidanzato, Ndr] quindi ha detto: "va beh, se proprio dobbiamo odiarla questa, almeno odiamola insieme che me l'ha fatta pure a me!" (Clara)*

*Eravamo in classe insieme ma non amiche, cioè, conoscenti.. compagne di classe. Poi invece ci sono uscita perché la sua migliore amica era una mia amica e allora siamo uscite a tre! Poi questa sua migliore amica [...] un giorno non c'era e lei doveva parlare del ragazzo che le piaceva e quindi siamo uscite e lei mi parlava di questo ragazzo.. Poi ci siamo trovate talmente bene che poi da lì per un anno è cresciuta l'amicizia, siamo diventate migliori amiche. Questa XXX [la migliore amica di questa ragazza prima citata, Ndr] se l'era un po' presa perché si sentiva accantonata. (Giovanna)*

*È andata molto male, molto male. Eravamo in tre [ragazze a convivere, Ndr]: con una mi sono trovata molto bene - era una bravissima ragazza - con l'altra è andata molto male. C'è stata competizione fin dall'iniz.. non competizione ma.. per molte cose eravamo simili, però era difficile riconoscerlo perché io sentivo in lei, sotto sotto, qualcosa di molto diverso da me e di molto figurato, molto non naturale. [...] Tutte queste cose, ovviamente, uno esterno alla convivenza non le vedeva. Le vedevamo io e l'altra ragazza. Poi l'altra ragazza in realtà è diventata la sua migliore amica. Loro due hanno fatto molto vita separata dal gruppo. Si sono fatte i fatti loro quindi, ovviamente, c'era anche questa - vedi - c'era anche lì rivalità: due contro uno. E la senti un po'. Me ne son sempre fregata. Però io stavo molto bene con l'altra ragazza. Però loro due erano: loro due e il resto del mondo, cioè, noi uscivamo, andavamo fuori, loro non venivano, uscivano loro due, quindi, ovviamente, si viene a creare il conflitto due/uno. (Elisa)*

Anche altri elementi tuttavia sembrano rendere fragile in alcuni casi l'amicizia fra ragazze. Come alcune giovani hanno ricordato nella risposta alla prima domanda, la migliore amica (o le migliori amiche) è la persona da cui si ritiene possibile ricevere e dare aiuto e «consigli» (Ilaria), superare momenti di crisi, condividere preoccupazioni e problemi. Per come sovente narrata tuttavia, l'amicizia femminile per molte giovani sembra connotarsi primariamente – se non quasi esclusivamente – come *relazione di aiuto* che si chiede/attende per sé e che si offre alle altre, in cui, viceversa, sembra essere assai meno presente o visibile, la dimensione di gioco, di divertimento e piacere.

*Magari parlare dei problemi che si hanno in famiglia, dei problemi che si hanno con i ragazzi, dei problemi che.. che hai nella vita al di fuori dell'ambito universitario. [Le amiche del quartiere, Ndr] son persone con cui son cresciuta. [...] Ci siamo conosciute quando eravamo piccoline e siamo cresciute insieme. Le esperienze le abbiamo fatte insieme, le cavolate le abbiamo fatte insieme. Quindi cioè sono molto affezionata a loro. Molto. (Olga)*

*Io con Clara mi sfogo, le racconto tutto.. tutto. (Marta)*

Questa richiesta/aspettativa di cura degli altri o delle altre, di *dolcezza e sacrificio di sé* sembra contribuire alla volubilità delle relazioni fra donne, laddove, nell'*esclusività* del rapporto amicale tale bisogno non riesce a trovare un positivo accoglimento e assolvimento. È in questo modo che dinnanzi a una presenza poco disponibile e solerte le "migliori amiche" rischiano di divenire le "peggiori nemiche", giudicate con più severità rispetto agli amici maschi – per contro non investiti di questi oneri – e *punite* per questa loro mancanza con l'irreversibile interruzione del rapporto.

In particolare, ciò che molte delle ragazze intervistate sembrano attendersi dalle amiche (o, meglio, dalle "migliori amiche") consta spesso in una piena e incondizionata disponibilità all'aiuto, all'ascolto e al sostegno, aspettative che si fanno urgenti nei frangenti di maggiore sofferenza o fragilità che si attraversano, come nel caso della malattia (Elisa, Laura) o delle separazioni dai fidanzati (Clara, Laura, Olga), come di altri momenti faticosi (Ilaria). Come appare in molte interviste, le giovani non solo considerano questa disponibilità un compito e una responsabilità delle amiche sentite come più vicine ma sembrano reputarla base e premessa su cui fondare e costruire il

loro ruolo di donna e di amica. Ciò sembra mostrarsi in modo più chiaro nelle interviste di Laura e Ilaria:

*Vuoi parlarmi due ore al telefono del tuo fidanzato, e io non te ne parlo? Va bene, sei mia amica ti accetto per quello che sei. Però in certi momenti ti devi fare un po' da parte, secondo me. [...] Se [...] un'amica ti chiede come stai e tu gli rispondi: "male", allora ci deve essere... cioè, io ho sempre pensato [...] che l'amore non è solo il fatto di ricevere attenzioni ma è tanto il fatto di dare attenzioni [...]. (Laura)*

*Sono una persona che molto tende al farsi in quattro, piuttosto che chiedere aiuto, piuttosto che dire a te che hai mille altri problemi di farlo. O, non so, se tu hai problemi io ascolto i tuoi, se ce li ho anch'io chi se ne frega, adesso stiamo pensando ai tuoi. (Ilaria.)*

L'amica, o l'amica del cuore, è dunque colei a cui si immagina *giusto* dover dedicare tutto il tempo e lo spazio necessari per accogliere – solo o soprattutto – i suoi problemi e le sue difficoltà, che dunque, devono diventare più importanti dei propri che, viceversa, ci si prescrive la necessità di posporre o di obliare. L'immagine di sé che questi stralci sembrano restituire è infatti quella di una figura femminile che sente e deve sentire il dovere di *dimenticare se stessa* per porre al primo posto l'amore incondizionato per l'altra, un amore che tuttavia sembra potersi esprimere solo nei frangenti di sofferenza e fatica. Un amore e una cura che non si può negare, se non a costo di gravi conseguenze e sanzioni.

*Nel senso che comunque, anche in piscina, [...] io capisco un po' perché una [delle istruttrici, Ndr] sia diventata anoressica: perché le altre due ragazze non è che ascoltino molto, sono molto concentrate su di sé banalmente. Ti chiedono come stai, però poi non vogliono sapere come stai. (Flavia)*

Questo genere di premessa sembra tuttavia contribuire al contempo alla costruzione dell'amica come di colei che, giocoforza, incarna il ruolo di chi nella relazione può solo attingere all'infinita disponibilità dell'altra, senza mai fino in fondo riuscire a compensare quanto da questa si è ricevuto. Come mostrano alcune narrazioni, quello a cui questo presupposto sembra andare incontro, specie nei frangenti più faticosi, è il disfacimento irreversibile dei rapporti fra cosiddette migliori amiche. Considerate incapaci di compensare in modo soddisfacente (alla pari) questo amore infinito versato su di loro, le migliori amiche si trasformano nelle "peggiori nemiche", persone che deludono e con cui diventa intollerabile proseguire il rapporto.

*Mi è capitato di chiudere completamente i rapporti con la mia migliore amica perché l'ho chiamata e le ho detto: "guarda sono andata in consultorio.. è successo questo e questo [Laura si sta riferendo all'Ivg, Ndr]". Dopo due minuti mi ha detto: "eh, ma lo sai che ho litigato con la mia amica, cosa faccio adesso? Mi dai qualche consiglio?". Ti prego! Lei è una ragazza molto egocentrica, però, finché lo sei in situazioni che non necessitano di attenzioni, proprio che non sono delicate, va bene [...]. Per quanto tu possa essere egocentrica, se c'è amore nel rapporto, ti devi fare da parte. E lei non l'ha fatto e questa cosa mi ha deluso molto. (Laura)*

Come mostra anche il passaggio narrativo qui sotto riportato, ciò che si chiede alle amiche è differente da quello che invece ci si aspetta dagli amici che, per quanto si dica di frequentare maggiormente, non risultano qui neppure annoverati.

*Quello che mi dà più fastidio infatti era che la mia amica, o comunque le altre due coetanee o comunque quella che mi aveva avvisato [che la festa dell'amico non era saltata in realtà ma che solo lei era stata esclusa, Ndr] e così, dicevo: "sì, ma cavolo uscite tutte le volte insieme e non c'è mai una volta che una dica: '[...] perché non chiamiamo anche lei?]' .. per dire. Allora io mi arrabbiavo con loro, cioè, non tanto perché non uscivo con loro, ma perché loro non arrivassero a dire: "va beh, non sta molto simpatica a lui, chi se ne frega, però agli altri non dà nessun fastidio, lui se ne faccia una ragione". (Ilaria)*

Anche nelle interviste di Elisa e Marta (dove l'incrinarsi del rapporto con le compagne di classe viene imputato a precise circostanze e specifici comportamenti vessatori messi in atto da queste ultime nei loro riguardi) l'impianto sopra descritto sembra ugualmente osservarsi in tutte le relazioni amicali che le due giovani presentano nel corso dell'intervista.

A questa sorte paiono invece non andare incontro gli amici maschi, soggetti che infatti le giovani non sembrano investire del medesimo ruolo di supporto e sostegno, la cui eventuale assenza non è pertanto denunciata come grave o irrimediabile e la cui presenza, viceversa, è immediatamente colta e valorizzata.

Questo sembra accadere più frequentemente nelle interviste dove maschile e femminile vengono indicati o descritti come mondi fra loro differenti, in cui al femminile è associato di prevalenza una definizione che prevede la cura e la dedizione all'altro da sé, mentre il maschile è descritto come: poco avvezzo alla profondità e alla significatività dei rapporti amicali (Ilaria), poco incline a svilupparli con le ragazze (Elisa), meno responsabile poiché più ingenuo (giudizio a cui si offre un valore positivo) e perciò meno accorto nei riguardi delle dinamiche amicali (Elisa).

Oggetti delle proprie e altrui aspettative, le giovani donne paiono perciò maggiormente correre il rischio di disattendere quanto socialmente prescritto loro all'interno dei rapporti di amicizia femminili.

Fidate confidenti e consigliere, le migliori amiche sono spesso accennate nel corso di molte narrazioni soprattutto quando il loro aiuto è richiesto in ordine a questioni di cuore. È all'interno delle relazioni amicali femminili che si disquisisce così delle relazioni sentimentali, della gelosia del fidanzato come della fuggevolezza di alcuni ragazzi con cui si desidererebbe invece avere una relazione (Olga); è con la migliore amica che si affronta la fatica di una separazione seguita a un tradimento subito dal fidanzato (Clara); è con le amiche che si immagina di pettinarsi e truccarsi prima di uscire con i ragazzi (Marta). La prevalenza di questi contenuti sembra offrire un ulteriore elemento che può forse permettere di meglio comprendere le fatiche che alcune delle giovani intervistate hanno riferito in ordine alle relazioni intragenere di tipo femminile. In alcune narrazioni infatti il rapporto amicale fra donne viene introdotto e descritto come semplice *corollario* di un rapporto – questa volta sentimentale – con il maschile percepito (dalle giovani o dallo scenario da queste abitato), per contro, come più importante e prioritario.

*Poi [...] si è lasciata col ragazzo [l'amica, Ndr] e infatti da lì ha cominciato a sentirsi con me. Quindi io l'ho inteso come: non ho più il ragazzo, ho tanto tempo libero, con le altre due [amiche, Ndr] il rapporto è un po' così, prendo dentro te! [...] Finché [questa] non ha trovato quello che le ha detto di sì e quindi adesso sta insieme a questo ragazzo. Però la situazione è diventata [...] un po' più difficile di prima perché adesso lei ha il ragazzo, quindi [...] è ritornata nella sua - tra virgolette - posizione di supremazia. Non so in che modo, però per lei avere il ragazzo è qualcosa di giusto. Cioè, non so spiegarla bene - perché sto ancora cercando di capirla anch'io - però, da quando ha avuto il ragazzo [...] ci sentiamo, però di meno. Anche perché poi io ho sempre la sensazione che lei mi chiami quando non c'è lui [...]. (Flavia)*

*Ho fatto questa vacanza con delle amiche: cinque ragazze in macchina, la vacanza di quelle proprio dei film! A me non è piaciuta, a dire la verità, [...] cioè, non mi sentivo capita, mi sentivo a disagio, non avevamo gli stessi interessi. [...]. Dopo questa vacanza mi ero trovata molto con XXX [il fidanzato, Ndr] perché noi avevamo già avuto dei periodi di crisi ad aprile. [...] E quella vacanza per me era stata proprio un'epifania perché ho detto: "allora lui è speciale! Cioè veramente unico". Proprio per il fatto di aver visto com'è condividere la vita con altre persone che, nonostante siano tue amiche, non c'è quel rapporto di armonia. (Laura)*

Lo stesso modo in cui le giovani costruiscono e descrivono l'*immaginario* relativo ai rapporti fra "migliori amiche" sembra contribuire alla loro fragilità. Nonostante descrivano come positive o molto positive le amicizie femminili sperimentate, alcune giovani ritengono allo stesso tempo che i legami fra donne siano «molto difficili e vulnerabili» (Marta), se non «terribili» (Elisa). Generalizzando singole esperienze vissute come negative, queste giovani argomentano e confermano questa convinzione, senza tener conto della presenza di esperienze positive, anche

laddove di queste offrono loro stesse testimonianza nel corso dell'intervista. Queste generalizzazioni, in alcuni casi, assurgono a vere e proprie esemplificazioni (auto-esaustive) delle peculiarità negative che alcune giovani presumono esser parte del genere femminile. Le donne sono infatti considerate «attrici» (Elisa) e perciò false, «competitive» (Elisa), «invidiose e gelose» (Marta), inclini ad avere «doppi fini» (Olga), «più stronze con altre donne» (Flavia) e, per tanto, non predisposte alla vita di gruppo (Elisa).

*Guarda, [...] a me è capitato – [...] poi magari sono esperienze che io ho provato e che magari [...] ad altre persone non sono successe – però io mi sono trovata [...] quest'estate nella condizione di dover lavorare [...] in turno un giorno con una ragazza e un giorno con un ragazzo. Quando lavoravo [...] con la ragazza magari lei continuava a fare i paragoni con me, capito!? Per dire, non lo so, passava un ragazzo e diceva: “guarda che bel ragazzo che c'è!” – e io magari: “sì, guarda, un bel ragazzo” – così fa: “eh, adesso ci vado subito a prov..”. Cioè, le vedevo proprio come oche, capito!? E quindi magari non mi veniva da aprirmi con loro. Forse perché erano anche un po' più piccoline di me [...]. Magari sono queste esperienze che mi hanno portato a pensarla così, però adesso mi sento più a mio agio a parlare con un uomo che con una donna [...] di me stessa. Perché capisco che magari non ci sono [...] doppi fini ad ascoltarmi, capito!? [...] Perché [...] magari [...] parlavo con queste colleghe che volevano sapere di me, ma non perché gli interessava veramente di me, ma per poterne parlare poi tra di loro. Capito!? Invece con gli uomini non è così. Cioè, non mi è capitato che sia stato così. (Olga)*

Si tratta di giudizi negativi da cui le giovani smarcano loro stesse con semplicità (smarcano a loro volta le attuali migliori amiche), senza percepire nessun tipo di contraddizione nel peso che tuttavia resta sul genere al quale loro, come le migliori amiche, continuano ad appartenere. La solidità di questo preconetto e del corollario di stereotipi su cui si fonda non sta tanto nella conferma esperienziale alla quale spesso le giovani adducono (con argomentazioni sovente contraddittorie e non raramente senza un reale confronto con il dato di realtà della loro esperienza), quanto nell'impossibilità di poterlo vedere smentito. Dinnanzi a esperienze amicali femminili d'ordine positivo infatti queste giovani non producono mai generalizzazioni altrettanto positive, mantenendo in questo modo inalterata l'immagine antifemminile degli stereotipi sopra accennati.

Non solo. L'immagine di un femminile che sa godere della propria amicizia e dei rapporti che al proprio interno possono generarsi è viepiù negata dalle giovani che esplicitamente considerano questa possibilità, per quanto auspicabile, impossibile a darsi; qualcosa che non si riesce a immaginare, per la quale, all'interno del proprio ambiente e delle proprie conoscenze, mancano del tutto punti di riferimento, immagini, modelli culturali.

*Sarebbe bello [...] far fronte comune invece che distruggerci l'un l'altra. Perché [...] la nostra categoria - suona un po' male da dire però non so in che altro modo chiamarla - è la nostra categoria di donne che sta morendo e quindi sarebbe più utile magari far fronte comune e cercare di [...] rinascere in un certo senso. [...] Soltanto che [...] la maggior parte delle ragazze adesso preferisce andare in discoteca o comunque dopo un po' questi discorsi qua le annoiano perché io ho anche provato a farli e non ho sortito un buon effetto. Poi probabilmente avrò scelto la persona sbagliata [...] però [...] secondo me è anche complicato cercare di accettare un'altra cosa, perché si esce da un ruolo [...] e uscirne e trovarne un altro è qualcosa di spaventoso perché si va verso il nulla e non si sa bene se andrà a buon fine e quindi è meglio rimanere in questo ruolo che non è tanto comodo però comunque è già qualcosa piuttosto che cercarne un altro. (Flavia)*

*Sì ma poi non c'era l'opportunità [di andare a vivere con delle amiche, Ndr]. I soliti sogni che si hanno da adolescenti un po' irrealistici. Sarebbe stato come una vacanza eterna. Vivere sempre in vacanza con le amiche. (Marta)*

Questi episodi, subiti o agiti, non sembrano ancorarsi peraltro alla sola singola relazione di amicizia ma sembrano acquisire, nell'ambito di alcune interviste, il ruolo di conferma o causa dell'immagine negativa che delle donne/ragazze molte delle giovani possiedono e condividono.

Non in tutte le narrazioni le relazioni fra amiche assumono simili connotati. Altre interviste racchiudono infatti declinazioni molto differenti del modo di vivere, descrivere e immaginare i rapporti fra amiche, in cui appare un profilo della donna e delle donne altrettanto differente. Esempi alternativi di amicizie femminili sono infatti presenti nelle interviste di Daniela, Antonia e Giovanna come, in parte, anche in quella di Flavia. Ciò che sembra accomunare le esperienze qui descritte riguarda anzitutto la presenza del (*piccolo*) gruppo come spazio entro cui le amicizie vengono a essere coltivate, spazio in cui “la migliore amica” viene sostituita da “le migliori amiche” (con l’unica eccezione di Flavia). Come già sottolineato nell’analisi relativa alle risposte alla seconda domanda, oltre alla conformazione numerica, questi gruppi sembrano caratterizzarsi per il tipo di *contenuti* su cui le componenti che vi partecipano si confrontano e per le *attività* e le *relazioni* vissute all’interno e mediante il gruppo stesso. Il gruppo di amiche cui sovente fanno cenno Antonia e Daniela è, ad esempio, il contesto entro cui, da molti anni, hanno condiviso le passioni musicali e gli interessi culturali e, successivamente, l’impegno politico prima all’interno del collettivo studentesco del loro liceo e oggi in diversi ambienti della cultura e della politica cittadina. Soprattutto Daniela e Antonia riportano quanto il collettivo, nella sua componente femminile, sia stato dirimente per aver permesso loro di avvicinare alcuni temi relativi alla condizione delle donne che, nei fatti, non hanno costituito per loro solo l’oggetto di interesse di alcuni appuntamenti, assemblee o approfondimenti ma hanno acquisito una tale importanza tanto da divenire parte di scambi e riflessioni che abitano il loro quotidiano e le relazioni amicali, oltre i confini dell’impegno politico e civile, riuscendo a coinvolgere la stessa componente maschile del gruppo amicale allargato. Similmente Flavia descrive l’approdo a questi temi attraverso la relazione amicale da poco intrecciata con una giovane donna con cui ha avuto la possibilità di confrontarsi, scambiandosi importanti consigli su letture di approfondimento prima a lei del tutto sconosciute. Giovanna invece identifica primariamente il gruppo di amiche che frequenta dai primi anni del liceo con la condivisione dell’orientamento omosessuale e di tematiche ad esso correlate, sperimentate nel contesto sociale in termini di accettazione, emarginazione, stigmatizzazione in relazione all’orientamento sessuale e dell’identità di genere.

Queste relazioni non sembrano strutturarsi all’ombra dell’appoggio e dell’assistenza che le giovani vi ricavano, richiedendoli per sé o mettendoli a disposizione delle altre. A differenza delle dinamiche amicali più sopra descritte, imperniate intorno alla dimensione di una presenza femminile *oblativa*, in queste interviste quello che sembra piuttosto essere descritto è l’opportunità di formazione e crescita che si dischiude alle persone che vi partecipano proprio attraverso il gruppo, le peculiarità e le competenze delle giovani che lo compongono. La figura che ricorre nelle narrazioni non è quindi più quella dell’amica solerte nell’ascolto e prodiga verso il sostegno delle fatiche dell’altra quanto piuttosto l’immagine di “quella”, o “quelle”, amica/che, delle sue/loro conoscenze e capacità, specchio di quelle che, a loro volta, le giovani riferiscono di aver appreso o da cui aver attinto per sé.

*Noi [...] tre insieme [Daniela, sua madre e Antonia, Ndr] - loro due più che altro hanno lavorato, perché io non ero molto competente - ci eravamo ‘smazzate’ tutta la legge Gelmini. Abbiamo fatto un’assemblea a scuola dove la spiegavamo proprio, punto per punto, i provvedimenti che erano stati proposti e poi sono stati varati. [...] Cioè, si erano proprio lette la legge, quella vera, con articoli, comma, riferimenti. Io in quelle occasioni gli avevo detto: “cavolo, avercene!”. Cioè, nel senso, comunque, sua madre è avvocato, lei però si era impegnata molto [...]. (Antonia)*

La stessa dimensione di piacere e divertimento sembra essere qui più evidente che altrove, anche se laddove vi si fa cenno, di essa viene dato conto solo per il periodo della prima adolescenza (Antonia).

Le amicizie femminili descritte in queste narrazioni non appaiono dunque come un’appendice delle più importanti relazioni d’amore ma assumono una valenza e una significatività *in sé e per sé*. Per quanto l’altro sesso come le relazioni sentimentali possano certamente essere parte degli interessi su cui, fra l’altro, verte l’attenzione di questi gruppi, queste all’interno delle narrazioni non

vengono tuttavia mai accennate, lasciando immaginare che non costituiscano forse l'unico ed esclusivo panorama di interessi del gruppo. In ognuna delle narrazioni citate la relazione sentimentale fra uomo e donna è piuttosto al centro di una riflessione che spinge le giovani a riflettere sulle distorsioni culturali di cui essa è spesso oggetto, come ai fenomeni di oggettivazione, violenza, subordinazione a questa correlati (Antonia, Daniela, Flavia, Giovanna).

Un ulteriore importante elemento che si desume da una lettura completa dei testi riguarda l'immagine che delle donne, e delle relazioni fra donne, queste giovani riportano nel corso dell'intervista. Come in altre narrazioni, anche in queste non manca l'accento a esperienze amicali femminili repute come meno significative rispetto ad altre, dalle quali in qualche modo e misura si percepisce una distanza in ordine alla possibilità o disponibilità di poter affrontare alcuni temi, ai differenti interessi e sguardi sul mondo e sui suoi fenomeni. Esempi in tal senso ne ritroviamo in Antonia, Giovanna come anche in Daniela:

*Queste mie amiche [...] - diciamo "per lo shopping", chiamiamole così - in realtà poi [...] con loro [...] per le questioni affettive o, non so, familiari, oppure per il ragazzo, tendenzialmente ci sono. [...] Quello che non riesco a condividere con loro [...] è la tematica politica o sociale o, diciamo, un argomento un pochino più [...] impegnativo. E loro [...] ovviamente.. cioè, [...] non so come dire, io comunque le stimo. E [...] sono quasi sicura che [...] traggano del pratico da quello che studiano. (Daniela)*

*Tutte le mie compagne sono abbastanza forti da questo punto di vista [delle relazioni sentimentali, Ndr] cioè, per esempio, [...] mi viene in mente una mia compagna di classe: lei è fidanzata con questo ragazzo siciliano che ha una visione proprio di uomo d'altri tempi, [...] non vorrebbe che lei uscisse con le sue amiche, gli deve dire con chi va, con chi è seduta vicino... tutte queste cose qua. E lei [...] cerca comunque di contenerlo. Ma non dico che lei gli sia subordinata. Perché comunque non è vero: lui vive da tutt'altra parte, vive in Sicilia, lei vive qua. Si trovano bene insieme e io non è che la giudico per questo.. (Antonia)*

*Ma per me c'è sempre questa cosa del maschio alfa, [...] questa cosa del: "no, so tutto io!" che fa il "saporito", come dico io. [...] Ne trovo veramente pochi [di ragazzi] che apprezzano proprio le donne, che non le usano. Per quello che [...] dico che io non potrei mai avere una storia d'amore con un ragazzo. [...] Ne trovi uno su un milione! Poi veramente, ci sono anche le ragazze stupide eh!? Non sto dicendo che le ragazze sono intelligentissime eh?! Basta guardarsi un po' intorno e le vedi le oche! [...] Però, sinceramente, alla mia età le ragazze sono più mature rispetto ai ragazzi. [...] Lo dimostrano in tutti i modi. Cioè, per esempio, alla mia età le ragazze - almeno quelle che conosco io, le mie amiche per lo meno - non vogliono un ragazzo ogni sera, cioè, un ragazzo diverso ogni sera. (Giovanna)*

Quello che colpisce è che in nessuna di queste interviste è tuttavia possibile riscontrare una generalizzazione al negativo di queste esperienze che vada successivamente a legarsi o a giustificarsi entro l'immagine altrettanto negativa del panorama femminile. Quello a cui viceversa si assiste è semmai l'esatto contrario. Nelle narrazioni di Antonia, Daniela e Giovanna (come in parte in quella di Flavia) le amiche costituiscono dei veri e propri *modelli* cui altri – sempre di segno positivo – se ne aggiungono, ben oltre i confini del familiare e del materno, come le donne che si è incontrate negli anni della propria formazione (insegnanti e professoresse e, nel caso di Antonia, l'istruttrice di danza classica), o donne che si è conosciute attraverso i giornali e la politica cittadina.

*Questa mia amica Daniela. Noi siamo sempre state amiche però, soprattutto ultimamente, io la vedo come.. [...] cioè, diciamo che è il mio riferimento! Quello che dicevo prima - che bisogna sempre avere un riferimento più autorevole di te - e lei è un po' così. Perché [...] lei proprio si è buttata a Milano, ai Laps che sono dei laboratori di partecipazione studentesca, adesso è stata eletta [...] nell'organo esecutivo dell'Uds che è l'unione degli studenti che sta nascendo a Milano, che ha sede a Roma [...] che è [...] abbastanza una cosa grossa. Quindi anche lei è contenta e sono contentissima per lei appunto. (Antonia)*



## 10.2 Gli amici

Sebbene ai ragazzi non venga riconosciuto un ruolo all'interno della propria storia di formazione, questi sono pur tuttavia presenti nelle narrazioni, all'interno delle quali assumono importanti e differenti significati. Troviamo infatti la presenza di «*migliori amici*» (come nei casi di Elisa, Ilaria, Olga), come anche di amici che – accanto alle amiche – costituiscono il circuito delle proprie relazioni amicali (Daniela, Antonia), o con cui si frequenta l'università (Barbara), o che si incontrano e conoscono in luoghi ricreativi e culturali (Laura), ma anche gli amici del fidanzato, che si frequentano solo in virtù di questo genere di rapporto (Laura, Nadia, Marta) o, ancora, l'amico che confida e condivide la propria omosessualità (Giovanna). Gli amici maschi sono infine quelli citati anche come coloro che, in virtù del rapporto con il proprio fidanzato e della sua gelosia, non si è più potuti frequentare (Clara e Olga).

A differenza di quanto già osservato per una buona parte dei rapporti amicali femminili, i rapporti con gli amici maschi sembrano essere vissuti o, almeno, descritti con *giudizi assai più positivi*. Laddove vengono narrati singoli episodi, è possibile osservare come gli amici siano infatti ritratti in modo pressoché esclusivamente positivo:

*Stavo bene con loro, ma perché io ero un maschio mancato, nel senso che giocavo con loro a calcio, basket, pallamano.. qualsiasi cosa di maschile ci fosse lo facevo con loro! Ero una di loro, cioè ero nel branco con i maschi! [...] Perché le mie amiche non erano sportive, cioè, parlavano di shopping. [...] Eravamo un gruppo di cinque migliori amiche [...], però comunque a ricreazione stavo con i ragazzi e andavo a giocare con loro [...] tanto ci dovevo solo giocare e basta. [...] Poi non è che stavano lì a prendermi per il culo perché ero una ragazza, “non giochi con noi!”, cioè, perché loro non vedevano le differenze! (Giovanna)*

Questi giudizi che ricorrono spesso nelle interviste fanno sì che il rapporto con il maschile, in amicizia, appaia dalle narrazioni come *migliore o preferibile* a quello fra ragazze; ed è ai ragazzi e agli uomini che in queste interviste si associano giudizi più positivi. Questi sono descritti come «*più semplici*» (Elisa), «*meno competitivi*» e «*meno invidiosi*» (Marta), mai orientati verso «*doppi fini*» (Olga), in un elenco che appare, già nelle digressioni narrative, una lettura speculare e inversa a quella dedicata al femminile, come indicano gli avverbi “più” e “meno” che sempre accompagnano queste rappresentazioni. È in questo senso che, ad esempio, Ilaria dichiara di preferire la compagnia dei ragazzi, più competitivi e dunque più simili a lei e garanzia di divertimento (Ilaria). Queste specifiche qualità vengono talvolta utilizzate da un lato per mostrare e offrire una conferma a priori della bontà del profilo maschile e dall'altro come esito di una generalizzazione a cui anche una singola esperienza può dare accesso. A differenza di quanto accade infatti per le considerazioni spesso espresse nei riguardi del femminile (a cui alcune delle giovani donne hanno associato generalizzazioni negative di comportamenti e peculiarità a partire da singoli episodi ed esperienze) quelle che coinvolgono il genere maschile sono per contro più frequentemente positive.

Gli amici o i compagni di classe non sono del tutto esenti da qualche critica che, tuttavia, a differenza di quelle mosse verso la componente femminile vengono formulate spesso in modo diverso. Anzitutto il disappunto presentato sembra essere circoscritto solo ad alcuni caratteri spesso non individuati e indicati come “tipicamente” maschili ma collegati alle peculiarità personali dei soggetti che di volta in volta si vanno descrivendo. In secondo luogo, questi caratteri non sembrano sempre essere considerati negativi in termini assoluti, come nelle interviste in cui l'«*egoismo*» (Elisa), il «*menefreghismo*» (Olga) e la «*puerilità*» (Elisa) vengono parzialmente riabilitate come caratteristiche a cui, tutto sommato, si riconoscono degli aspetti positivi e dei vantaggi che si ha modo di apprendere osservando amici e colleghi.

*Però - non so come dirti - sono molto più bambini - se vuoi - molto più “ingenuotti”. Quindi, da una parte, va beh, se ci devi instaurare un rapporto non è un lato positivo [...] Però [...] ti danno [...] sarà anche il fatto che io sono molto cresciuta e quello che mi serve è avere più [...] un'opinione molto più “terra-terra”, capito!? Molto più da ragazzo. (Elisa)*

Mentre per una donna/ragazza/amica sembra dunque essere sufficiente un comportamento ritenuto inidoneo o negativo per indicare/confermare in questo elemento – agli occhi di alcune giovani – una peculiarità negativa del femminile, per un uomo/ragazzo/amico questo stesso comportamento negativo resta più spesso confinato entro le specificità del singolo frangente o del contorno psicologico del soggetto. Non solo. Se per una donna/ragazza/amica un comportamento positivo in molte delle interviste non vale una generalizzazione positiva da estendere al genere cui questa appartiene, viceversa ciò è ritenuto possibile per il maschile.

*Secondo me - almeno questa è la mia esperienza - io ho molto la cosa che, tipo, con alcune persone parlo di certe cose, con altre di altre. Cioè, con alcune magari fai un ragionamento profondo - con quelle che hanno più i tuoi valori - con altre parli invece più dell'aspetto diciamo "terra terra", di una relazione o cose più a livello anche quotidiano. Cioè, è molto difficile trovare una ragazza con la quale parlare di tutto a trecentosessanta gradi di quello che tu pensi di un ragazzo. No, non è facile. E [...] con il ragazzo, ancora una volta, a me viene più spontaneo, con il ragazzo che è veramente amico. (Elisa)*

*Questo ragazzo con cui sono stata per quasi cinque anni mi ha dato tanto anche lui. Tanto perché lui è stato uno dei pochi ragazzi che ho sentito dire: "no, Laura non te la fare la ceretta che mi dispiace che ti fai male alle gambe". [...] E quindi vedere che anche da parte di un ragazzo ci può essere lo stesso percorso mi ha fatto piacere, cioè [...] mi sono sentita che comunque [...] c'era un confronto anche col genere maschile, che alle volte è quasi più facile del confronto col genere femminile! Perché [...] queste ragazze che mi hanno detto: "che schifo la donna con i peli!" [...] - cavolo - ma sei tu donna in prima persona! Dovresti essere tu a fare.. comunque pensarci.. e invece magari ci pensano di più i ragazzi perché, essendo una realtà più lontana, si sforzano di calarsi in quell'ottica e quindi ci pensano. (Laura)*

Laddove il comportamento maschile viene descritto e vissuto dalle giovani come incontrovertibilmente negativo, la spiegazione che queste offrono per inquadrarne ragioni e origini non chiama in causa la natura mascolina (come invece avviene più spesso nei riguardi del femminile), ma resta piuttosto confinata entro la dimensione psicologica del singolo individuo dentro la quale si cerca di individuare le ragioni specifiche del suo comportamento; ragioni che – negativamente – chiamano ancora una volta in causa la dimensione femminile.

*L'idea che lui ha della figura femminile [il riferimento va a quanto il ragazzo ha esternato a Elisa, dicendole che lei rappresenta una delle poche donne che lui rispetta, Ndr] è molto difficile [...] onestamente da.. Poi non sai neanche il passato che ha lui. Magari [...] in passato [...] ha avuto [una relazione] che lo ha particolarmente colpito negativamente. Perché [...] io mi metto in una certa categoria di donne ma non oso immaginare anche quanto una donna possa, direttamente o indirettamente, ferire un uomo. Nel senso che [...] non so lui che esperienze passate ha avuto con le donne, quindi [...] magari la sua mancanza di rispetto può derivare anche dal fatto che è stato preso in giro. [...]. Forse onestamente non lo pensa fino in fondo, eh!? Perché poi [...] tra le cose che la gente ti dice e quelle che pensa magari [...] son diverse, [...] che ne so io [...] che esperienze ha avuto. Che ne sai [...] della madre che è andata con un altr.. che ne sai!? Non puoi andare né a giudicarlo, né a biasimarlo, niente di tutto ciò. Io l'ho preso come dato di fatto. (Elisa)*

Queste differenti valutazioni con cui alcune giovani guardano al maschile, portano a considerare dunque come più facili, positivi, genuini e in definitiva preferibili i rapporti amicali con i ragazzi i quali, a differenza delle ragazze, peraltro, sono talvolta considerati come intrinsecamente inclini alle dimensioni di gruppo.

La preferenza per il maschile prosegue anche laddove, paradossalmente, la descrizione di questi procede includendo caratteristiche *antifemminili*, come nel caso di Elisa che ribadisce quanto i propri compagni di corso, per esempio, siano secondo lei più interessati a frequentarsi fra loro che con le compagne, delle quali sembrano peraltro non avere stima, considerate più che amiche un eventuale diversivo, divertimento o «*en passant*» (Elisa).

Uniche eccezioni sono costituite da Giovanna e Flavia che esprimono in diverse occasioni giudizi negativi su uomini e ragazzi. Tuttavia, a differenza degli esempi che riguardano le amicizie

femminili, dove la critica segue o è preceduta da descrizioni analitiche di fatti ed eventi che argomentano il giudizio negativo su di loro espresso, le valutazioni di Giovanna si limitano a invettive cui peraltro spesso seguono esempi contraddittori, in cui i fidanzati del passato e gli amici vengono descritti come figure sostanzialmente positive. Solo Flavia riporta invece esperienze personali capaci di assurgere a esemplificazioni di un modello di comportamento che lei individua come diffuso se non tipico di uomini e ragazzi, specie laddove di questi critica l'oggettivazione del mondo femminile a detrimento del soddisfacimento sessuale del maschile – critica peraltro condivisa ed espressa anche da altre giovani come Antonia, Elisa e Giovanna. Sono solo queste ultime infatti ad analizzare alcune delle peculiarità associate a maschile e femminile all'interno di un'analisi che attinge a un respiro, oltre che personale, anche sociale e storico.

Sebbene all'amicizia con i ragazzi non sia stata data una specifica valenza formativa, questa in alcune occasioni è stata tuttavia associata al maschile nel corso delle narrazioni, specie laddove l'amicizia nei loro riguardi viene letta come chiave di accesso ad un presunto «mondo» (Marta, Clara, Elisa) maschile e a ciò che vi viene fatto corrispondere come: il modo di pensare, i bisogni o i desideri di chi vi è parte.

*Con questo ragazzo che ti dicevo ne ho parlato del rapporto uomo/donna [...]. Però diventa più spontaneo e per me anche cresce. Per me.. io la sento proprio come fonte di crescita perché comunque è un'opinione da parte dall'altro sesso. (Elisa)*

*Beh, forse i problemi che si hanno in amore, [parlarne] con le ragazze è un pochino più semplice... Però no! Forse non è neanche vero, perché i ragazzi possono aiutarti, cioè, loro conoscono magari come la pensano di solito gli uomini e quindi ti aiutano, no!? (Olga)*

*Poi [...] avere due fratelli più grandi maschi.. Sull'esperienza loro mi sono fatta più furba io! Quando sbagliano loro.. Io guardo quello che non dovevo fare e non lo faccio. E poi capisco di più i ragazzi, cosa possono pensare... (Clara)*

L'alto valore formativo associato dalle giovani citate a questa occasione di formazione e apprendimento mutua la sua rilevanza dalle opportunità che essa dischiude loro di conoscere e comprendere questo universo (che si ritiene altro e lontano da sé) e, soprattutto, di apprendere il modo in cui meglio corrispondervi. È infatti questo lo scopo che le narrazioni citate sembrano presentare:

*Quindi è molto difficile capire [...] perché [le ragioni sottese all'esternazione dell'amico circa il suo poco rispetto per le donne, Ndr]. Anch'io vorrei capirlo, per capire anche lui di più come persona, e per capire anche come [...] come una donna ipoteticamente si deve comportare con questo tipo di uomini. Nel senso che – [...] è un discorso in generale - ma se ti interessasse una persona così e tu capissi che dietro c'è qualcos'altro e dici: "voglio capire cosa c'è dietro, come ti devi comportare!?" Nel senso, devi fargli capire che ci sei? Oppure lui si spaventa? [...] O devi far finta di niente e stare al suo gioco?! Cioè, è molto difficile secondo me [...] e diventa molto un gioco di parti. [...] Però è molto importante capire come l'altro sesso si deve confrontare, si deve raffrontare in questa situazione, che sia uomo/donna o che sia donna/uomo il rapporto. (Elisa)*

Una conferma a questa necessità di comprensione e di corresponsione nei riguardi della dimensione maschile sembra rintracciabile nella stessa risposta che Marta offre alla seconda domanda. È infatti Marta a considerare il maschile – al di là di una relazione di coppia – un'opportunità formativa da cui attingere per apprendere cosa significhi diventare donna e, in particolare, cosa dover fare per poter essere considerata e riconosciuta – dal maschile – come tale. È lei stessa a dichiarare quanto questo sguardo sia quello maschile, che assume i contorni di un giudizio al quale si sente in dovere di corrispondere e compiacere – un dovere a cui Marta sembra sottomettersi volentieri per ottenere la propria felicità garantita dall'essere considerata bella e, di conseguenza, potendosi sentire tale.

*Poi vari ragazzi che ho frequentato prima di lui. [...] Cosa mi hanno insegnato? La femminilità, il sapere avvicinarmi con il mio corpo, cioè, nel senso, di come gestire il mio corpo in maniera tale di suscitare qualche reazione, qualche interesse da parte di questi ragazzi, capito!? Non avendo avuto amiche femmine nella mia giovinezza [...] - quando si scopre un attimo il mondo tra virgolette - l'aver avuto queste esperienze di sola uscita, chiacchierata con i maschi - perché io lego molto di più con i maschi rispetto che con le donne - mi ha aiutato a capire molto dell'universo femminile, guardato però dall'universo maschile. Quindi ho imparato un attimo ad atteggiarmi, piuttosto che a flirtare, piuttosto che a sentirmi bella perché.. alla fine, se qualcuno ti vede bella.. ti senti bella. (Marta)*

### PARTE III

## FARE E PENSARE IL GENERE

Come si è cercato di mostrare nella seconda parte del presente lavoro, le dodici interviste raccolte hanno consentito un possibile accesso all'esplorazione di quei contesti relazionali e quotidiani che le giovani abitano – ovvero laddove il genere si «fa»<sup>75</sup> – avvicinati attraverso lo sguardo e le parole delle protagoniste impegnate a riflettere intorno ai percorsi che hanno composto il loro divenire donne. L'analisi dettagliata di ogni singolo ambiente, riconosciuto come saliente della propria formazione, ha permesso di osservare il farsi del genere illuminando – attraverso le narrazioni e le significazioni delle giovani – alcune delle *pratiche sociali*<sup>76</sup>, dei *discorsi* e delle *dimensioni simboliche* che partecipano alla sua declinazione storica, contestuale e relazionale, permettendo al contempo di osservare come le giovani donne intervistate vi prendono parte.

In questa terza e ultima parte del lavoro si desidera quindi proporre una lettura trasversale di alcuni degli elementi osservati e presentati.

Lo scopo di questa ulteriore analisi riguarda anzitutto il tentativo di individuare ed esplorare alcune possibili *didattiche informali* dell'esperienza (educativa) di genere che le giovani donne hanno incontrato nei loro percorsi di crescita e di formazione e di cui le loro narrazioni hanno conservato traccia e testimonianza. Seguendo la definizione che Sergio Tramma fornisce di questo concetto, si è quindi cercato di porre attenzione a quanto le narrazioni offrono in ordine all'esplorazione di quei «mezzi e procedure, intenzionali o meno, che [promuovono] cambiamenti concernenti valori, saperi, comportamenti»<sup>77</sup> di/sul genere, allargando lo sguardo oltre le singole particolari risposte e prestando attenzione all'interezza dei racconti, con particolare riguardo a quegli accenni alla dimensione della quotidianità che in molti casi questi hanno offerto.

Ulteriori percorsi di analisi sono stati infine dedicati all'esplorazione delle differenti modalità con cui le giovani donne hanno letto e significato le esperienze di genere narrate e il loro rapporto con la conoscenza della loro esperienza. In questo senso sono state anzitutto analizzate le *teorie spontanee sul genere* attraverso i contenuti delle risposte offerte alla terza domanda. Attingendo invece all'interezza delle narrazioni raccolte, trasversalmente considerate, si è approfondita l'esplorazione intorno ai modi con cui le giovani hanno approcciato le differenti e complesse manifestazioni del genere (e dei generi) all'interno non solo del loro quotidiano ma alla luce dei più ampi scenari contemporanei da loro stesse evocati; ciò nel tentativo di comprendere se e come questi hanno inciso sui personali modi di considerare e definire il genere. Un ultimo approfondimento è stato invece dedicato alle chiavi di lettura mediante cui le giovani hanno considerato e significato le personali esperienze riguardanti il genere nel tentativo di esplorarne limiti e potenzialità.

---

<sup>75</sup> Raewyn Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna, 2011.

<sup>76</sup> Carmen Leccardi, *Prefazione*, in Elisabetta Ruspini, Elisabetta Ruspini (a cura di), *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, Guerini, Milano 2009, p. 8.

<sup>77</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, p. 75.

## CAP. 11 TRACCE DI UN'EDUCAZIONE INFORMALE DI GENERE: CONTENUTI E DIDATTICHE

*Non solo le radici sono fragili ma i luoghi di coltura sono poco adatti e disagiati*  
Carla Weber<sup>1</sup>

Ciò che molte delle narrazioni raccolte sembrano confermare è la persistenza e la pervicacia di una quotidianità i cui portati educativi – informali e diffusi – concorrono alla costruzione (relazionale, sociale, simbolica e rituale<sup>2</sup>) di una differenza fra uomini e donne ancora oggi declinata nei termini di uno *svantaggio di genere*<sup>3</sup>. Mentre raccontano cosa le ha rese quello che sono, le giovani donne permettono infatti di osservare come i loro percorsi di formazione – su cui grava il peso delle *incertezze* del tempo che abitano<sup>4</sup> – debbano fare i conti con un ordine di genere che, come ricorda Raewyn Connell, «se non determina meccanicamente il modo in cui [...] si comporteranno [...] certo definisce possibilità e conseguenze della [loro] azione»<sup>5</sup>. È all'interno di questo panorama – per nulla omogeneo – che le giovani donne intervistate permettono di osservare alcune delle esperienze di un'educazione informale di genere che sembra ancora segnata dall'*oblatività*, dalla *subalternità* e dalla *dimenticanza di sé*. Si tratta di un'educazione diffusa che è possibile rintracciare nei modelli offerti dai genitori, dai pari, dai media, nelle dimensioni relazionali, negli insegnamenti, nei consigli e che contribuisce alla definizione di opportunità ma anche di importanti vincoli (simbolici quanto materiali). È di questi *vincoli* che si cercherà di dar conto nei prossimi paragrafi attraverso l'esplorazione di diverse possibili “tracce” di un'educazione, informale e diffusa, *a/mediante*:

1. l'essere per l'altro/a;
2. la (propria) subalternità (subordinazione e misoginia);
3. l'essere «*prese per qualche parte*»<sup>6</sup>.

Nella trattazione che segue si cercherà di dar conto di come le giovani attraversano alcune delle esperienze educative precedentemente considerate, in modo da evidenziare – di volta in volta – il *ruolo* da queste giocato nel processo di apprendimento, i *significati* ad esse associati dalle giovani e le strategie di *risposta* a cui queste ultime hanno dato vita dinnanzi a loro.

L'attenzione alle singole e particolari esperienze ha permesso di individuare ed esplorare la presenza di contesti e relazioni *eccentrici* rispetto al panorama poco sopra accennato e introdotto. Questi, oltre a testimoniare l'esistenza e la possibilità di percorsi formativi di genere alternativi e generativi di un pensiero su di sé e sulle altre donne, sollecitano l'attenzione di uno sguardo pedagogico che anche in questo caso sappia individuarne didattiche e apprendimenti non solo per scoprirne limiti e opportunità, ma anche per offrire a esse tutele e supporti.

Come si avrà modo di precisare nel corso di questa terza e ultima parte del lavoro, l'intenzionalità pedagogica delle progettazioni educative dedicate alla dimensione di genere non sembra tuttavia mai incontrare le esperienze che abitano (positivamente o problematicamente) il quotidiano delle giovani donne intervistate. Questo accade nonostante la riflessione pedagogica prosegua a considerare l'intervento sul genere un'opportunità irrinunciabile di trasformazione, crescita e autodeterminazione e la ricerca pedagogica (ma non solo) prosegua a segnalare la necessità se non l'urgenza di interventi educativi a questa dedicati (Cfr. Cap. 2).

<sup>1</sup> Carla Weber, *Inventare se stesse. Adolescenti sulla soglia della civiltà planetaria*, Meltemi, Roma 2004, p. 92.

<sup>2</sup> Roberta Sassatelli, *Uno sguardo di genere*, Presentazione a Raewyn Connell, op. cit.

<sup>3</sup> Carla Weber, op. cit., p. 10.

<sup>4</sup> Ulrick Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2008, (prima edizione 1986).

<sup>5</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 138.

<sup>6</sup> Espressione di Ludwing Binswanger rideclinata pedagogicamente da Cristina Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 45.

## 11.1 Un'educazione a/mediante l'essere per l'altro/a

[Dal maschio] ci si aspetta che diventi un individuo, è considerato per quello che sarà.  
Dalla femmina ci si aspetta che diventi un oggetto, ed è considerata per quello che darà.  
Elena Gianini Belotti<sup>7</sup>

Un primo elemento che ricorre nelle storie di formazione di genere delle giovani donne incontrate riguarda l'attenzione che queste ripongono nei confronti dell'*altro da sé*. Nella maggior parte delle interviste questa attenzione sembra assumere la forma della *cura*, declinandosi in due principali digressioni:

- la *cura dell'altro e degli altri/delle altre*, intesa quale attenzione, riguardo, dedizione, destinata al soddisfacimento dei bisogni e delle necessità altrui;
- la *cura di sé*, intesa quale cura del proprio corpo e del proprio aspetto fisico in funzione del suo adeguamento ai canoni estetici riconosciuti come più diffusi quanto ai desiderata di un presunto sguardo maschile o di alcuni particolari soggetti (come per esempio il proprio marito o fidanzato).

### 11.1.1 L'educazione all'attenzione per gli altri e le altre: la cura come dover essere

Queste dimensioni di cura non solo ricorrono nelle diverse interviste ma sembrano essere investite di una significatività particolare da parte delle giovani, che infatti vi accennano sia all'interno delle narrazioni riguardanti la propria storia di formazione che per declinare le personali e spontanee teorie sul genere.

Nelle interviste raccolte il rimando alla dimensione della *cura dell'altro e degli altri* raccoglie al proprio interno un variegato mondo di soggetti verso cui si dirige l'attenzione di molte delle giovani. L'attenzione all'altro/a da sé ricomprende infatti – in primis – le figure familiari (e, di queste, in modo particolare i soggetti non autonomi come, ad esempio, le sorelle minori nel caso di Ilaria o i genitori ammalati in quelli di Marta e di Olga), ma si allarga sino a includere molti altri soggetti fra cui: le migliori amiche e i migliori amici, i fidanzati e le persone con cui le giovani hanno modo di relazionarsi all'interno di alcuni degli ambienti che abitualmente frequentano e che, molto spesso, coincidono con soggetti minori: bambine e bambini dell'oratorio (Nadia), della piscina (Flavia e Olga), o del gruppo scoutistico (Ilaria).

Nel procedere dalla narrazione delle esperienze di formazione al tentativo di articolare (in presa diretta) una teoria spontanea sul genere, la presenza diffusa e trasversale a molte narrazioni di esperienze di cura, che vedono come protagoniste soggetti femminili (le stesse giovani come altre figure introdotte nelle interviste), si trova a essere compresa e considerata dalle giovani in due differenti modi:

- quale componente evidente, scontata, “normale” della quotidianità del femminile, tanto *ovvia* da non rendere necessaria una riflessione intorno alle sue possibili origini o cause (almeno sino a quando la terza domanda ne richiede un'esplicitazione – «raccontami ciò che ti ha reso la giovane donna che sei»);
- e quale tratto *saliente e peculiare* di ciò che, a monte, sembra distinguere per molte la natura femminile da quella maschile. È infatti nel potenziale generativo riconosciuto a ogni donna che molte delle giovani individuano la radice di una «naturale» e «istintuale» (Ilaria) propensione alla cura; una cura che – teoricamente – si assume come sperimentata anzitutto

---

<sup>7</sup> Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2010 (prima edizione 1973), p. 22.

sulla propria prole (esperienza che nessuna delle giovani in ogni caso possiede) laddove acquista i contorni dell'accudimento, della protezione, dell'assoluta dedizione all'altro ma che, a partire da questa, si estende ben oltre i confini del rapporto materno, arrivando a ricomprendere altri soggetti e contesti in cui giunge a declinarsi come una più generale attenzione e responsabilità per l'altro/gli altri e ascolto e accoglienza dei suoi/loro bisogni.

Utilizzando l'efficace analisi proposta da Pierre Bourdieu, si potrebbe dire che le giovani hanno così proposto, nella maggior parte dei casi, una «naturalizzazione di una costruzione sociale»<sup>8</sup>, invertendo in questo modo il rapporto di causa ed effetto fra le esperienze attraversate nel corso della loro vita (e la formazione che queste hanno comportato) e la definizione sociale dei corpi femminili come, fra l'altro, primariamente dediti alla cura (come, per converso, accade a quelli maschili), attribuendo alla natura o alla consuetudine<sup>9</sup> il ruolo di *matrice* di quella differenziazione fra maschile e femminile con le cui declinazioni si confrontano quotidianamente. Dal punto di vista di molte di queste giovani in effetti, se *la cura* è così presente nella loro vita è perché essa coincide con una peculiarità in qualche modo riconosciuta come *intrinseca* alla loro identità di genere, peculiarità che stabilisce l'orizzonte entro cui e verso cui muovere la propria soggettività insieme a quella di altre donne e che, al contempo, le separa dai propri pari.

Osservando la quotidianità che le giovani hanno permesso di intravedere nei loro racconti di formazione, è stato possibile rintracciare *altre origini* del costruito di cura, oltre a quelle direttamente testimoniate e considerate dalle giovani; esperienze in cui non sembra difficile individuare alcune delle possibili radici di un'*educazione informale di genere* (*Bildung*, nell'accezione che ne offre Bourdieu<sup>10</sup>) orientata, in questo specifico caso, all'introiezione della cura come manifestazione e conferma della propria natura femminile e presente in modo ridondante nei contesti sociali e nelle dimensioni relazioni e comunicative abitate dalle giovani. Ripercorrere le narrazioni ha permesso infatti di considerare l'insieme dei riferimenti alla dimensione della cura, saggiandone la qualità come, anzitutto, la peculiare diffusione (che la vede infatti ricorrere nella maggior parte delle interviste) e frequenza (in ciascuna singola registrazione). Quello che emerge da questa analisi trasversale assomiglia a un vero e proprio *apprendistato* alla cura degli altri, un'*educazione informale e diffusa* le cui didattiche (altrettanto informalmente) hanno interessato e interpellato le giovani con *modalità, mezzi e procedure*<sup>11</sup> differenti.

Che alle donne spetti prendersi cura degli altri è un messaggio che giunge del tutto non problematizzato alle giovani anzitutto dai contesti entro cui nascono e crescono, e che consolida la sua veridicità nella semplice constatazione e presa d'atto di quanto al loro interno vi accade, nell'ordinarietà e nella ripetizione del quotidiano. La famiglia – dimensione considerata da tutte come parte fondamentale della propria formazione – è in questo senso certamente il primo degli ambienti entro cui questo messaggio viene informalmente veicolato. Non sono in effetti poche le giovani che, accennando all'impegno delle proprie madri riguardo tutto ciò che pertiene la gestione della domesticità, quanto la cura dei figli, consentono di confermare la presenza di una divisione squilibrata del lavoro domestico e di cura (riproduttivo) ribadendo la *doppia presenza* come prassi ancora abituale che coinvolge – laddove è stato possibile valutarlo – solo la figura materna. È alla propria madre che si associano compiti di cura ed è da lei che ci si aspetta di vederli assolti (come ad esempio riferito nelle interviste di Clara, Elisa, Giovanna, Ilaria e Nadia), così come, in assenza di questa, è alla sorella maggiore che spetta di far fronte a questo dovere (Ilaria e Olga). Similmente

---

<sup>8</sup> Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 31.

<sup>9</sup> Per "consuetudine" si intende ciò che le giovani intervistate hanno riferito come parte ovvia e scontata del proprio quotidiano, delle cui origini e genealogie non si sono interrogate e per la quale hanno ammesso la possibile esistenza di eccezioni come di esperienze alternative che tuttavia non ritengono essere parte del contesto sociale e culturale che abitano.

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 33.

<sup>11</sup> Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.



accade con le parenti (donne) della famiglia allargata che (indipendentemente dalla linearità di sangue) esercitano ruoli di cura e vengono per questo riconosciute e annoverate fra le figure più importanti della propria formazione – anche di genere (Clara, Daniela, Ilaria).

Desumibile dalle interviste – come confermata dalla letteratura<sup>12</sup> – è anche la presenza di sole insegnanti donne entro i primi cicli scolastici, che affida a un'altra divisione del lavoro (quello *produttivo* in questo caso) il compito di imporsi in quell'educazione diffusa che istruisce sull'ovvietà del legame fra donne, minori e cura, istituendo fra queste una «familiarità ingannevole»<sup>13</sup> – sebbene strutturale – di cui è contemporaneamente parte l'assenza della figura maschile. Quest'ultima è annoverata infatti solo negli ambiti scolastici più avanzati in cui la relazione fra insegnante e studente, come le interviste evidenziano, può dirsi svincolata da un profilo di accudimento per assumerne uno più precisamente formativo e istruttivo.

Seguendo le tracce di ciò che, mediante il *rito* e la *routine* acquista la forza dell'autoevidenza, è possibile individuare anche al di fuori degli ambiti familiari e scolastici ulteriori esempi di un'educazione informale che spinge e istruisce le giovani alla cura e al prendersi cura dell'altro. Come già anticipato, è la stessa scelta degli ambienti extrascolastici e lavorativi che sembra essere segnata a monte da un'appartenenza di genere che impegna, non a caso, la quasi totalità delle giovani in attività che hanno a che fare con minori (dall'aiuto compiti ai corsi di nuoto per infanti e bambini, dalla catechesi alla gestione dei gruppi scout).

Si tratta di impegni che non vengono mai osservati né problematizzati attraverso una lente che possa scandagliarne le radici motivazionali.

Ma è all'interno di alcuni di questi ambienti – laddove la narrazione ne ha permesso l'esplorazione – che è interessante procedere con un'osservazione che consente di rintracciare la presenza di consuetudini che vedono, ad esempio, indirizzare *aspettative* differenti verso maschi e femmine a cui, di conseguenza, vengono affidati compiti e ruoli altrettanto differenti e presuntamente coerenti con l'appartenenza di genere.

Sebbene lo stesso Pierre Bourdieu segnali quanto questo apprendistato assuma «solo in modo molto parziale la forma di un'azione pedagogica esplicita ed espressa»<sup>14</sup>, le didattiche che istruiscono le giovani donne sull'importanza della cura nella definizione della loro identità di genere, davanti a sé e agli altri, non mancano di darsi in modo dichiarato in diversi punti delle dodici narrazioni, laddove offrono l'opportunità di osservare le modalità con cui le giovani si relazionano a esse e il significato di conseguenza loro attribuito.

Alle giovani, in molti casi, giungono *espliciti richiami alla cura come dovere* dai propri genitori (dalle madri come dai padri), da altri adulti come dai propri stessi pari (femmine e maschi). Si tratta di disposizioni, consigli, divieti che concernono nell'ordine: la cura della domesticità e la cura e la responsabilità delle relazioni familiari e sentimentali. Ognuna di esse sembra raggiungere le giovani indicate con alcune costanti. La comunicazione che adulti e pari formulano è infatti sempre accompagnata da un rimando alla propria personale esperienza o a quella che si presume riguardi l'intera popolazione femminile, utile ad avvalorare il contenuto del proprio messaggio conferendo ad esso un profilo del tutto “naturale”, ovvio e trasmettendolo dunque come un'istruzione che non lascia spazio né senso per dubbi, recriminazioni o alternative. Laddove la quotidianità nella sua liquidità e complessità non giunge a far apparire come scontati e naturali alcuni comportamenti, questo genere di comunicazione sembra intervenire fornendo una chiave di lettura che pone ordine all'eterogeneità delle esperienze, attraversate o osservate, ripristinando ciò che è giusto e doveroso fare o ciò a cui è necessario rinunciare per riallinearsi, né più né meno, a quanto si immagina essere parte normale (normativa) della “natura femminile”.

---

<sup>12</sup> Egle Becchi, *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2011.

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 9.

<sup>14</sup> «Essa è in gran parte l'effetto automatico e privo di agenti di un ordine fisico e sociale completamente organizzato secondo il principio di divisione androcentrico – e ciò spiega la forza estrema dell'influenza che esercita.» in Pierre Bourdieu, op. cit., p. 33.

La *coerenza* rispetto all'ordine di genere su cui questi messaggi possono contare è elevatissima e ciò è garantito – nell'economia di quanto rilevato nelle interviste raccolte – dalle persone con cui si hanno relazioni quotidiane e significative. Rinunciare o disinvestire nell'impegno scoutistico per Ilaria in questo senso non solo corrisponde con quanto il padre amorevolmente (e, con ogni probabilità, in buona fede) le consiglia per non mettere a rischio le proprie relazioni sentimentali ma a quanto – prima di lei – ha dovuto fare sua madre, che vi ha infatti rinunciato fin dalla prima delle tre gravidanze (a differenza del padre) o come – accanto a lei – molte altre giovani del suo gruppo che, a differenza dei ragazzi, hanno interrotto presto il legame con gli scout. Un richiamo al dovere della cura altrui perviene a Ilaria dallo stesso fidanzato che le suggerisce di posticipare l'uscita dalla casa dei genitori sino a che le sorelle più piccole non saranno in grado di sostenere il peso dei dissidi coniugali dei due genitori.

Similmente accettare come dovere l'incomodo di occuparsi (al posto del marito o del fratello gemello) delle pulizie di casa non solo corrisponde al consiglio che Giovanna riceve dalla fidanzata (che ha compreso quanto aderire alle richieste dei genitori in questo senso comporti il guadagno di amorevoli riconoscimenti) o Marta dalla madre (che viceversa l'ha sperimentato prima di lei – “paradossalmente” in modo fallimentare – con il marito). L'ovvietà di questi doveri si riscontra in ciò che, ad esempio, Giovanna ha già visto fare alla sorella maggiore o Marta ha già avuto modo ampiamente di sperimentare occupandosi della casa fin da piccola durante la malattia della madre.

L'impossibilità di ricorrere argomentativamente a esperienze riconducibili a soggetti con cui si intrattengono rapporti di intimità e prossimità per ribadire il dovere femminile alla cura permette di osservare – fuori dal contesto familiare – altre differenti strategie. Il preside della scuola alberghiera a cui Ilaria si rivolge nel tentativo di decidere il proprio futuro formativo, ricorda alla giovane adolescente che ha davanti che, quello che oggi desidera fare (lavorare nella ristorazione), le sarà in ogni caso impedito in futuro dal compito di specie che – a lei come ogni donna – l'attende: destino di genere dinnanzi al quale le consiglia così di rinunciare a iscriversi alla scuola e con ciò ai suoi desideri e alle sue ambizioni.

Queste indicazioni, fra altre, sembrano essere accomunate da un ulteriore fondamentale aspetto che concerne la declinazione della cura come un *essere per l'altro* che nei fatti impedisce ed entra in contraddizione con un *essere per sé* che, per contro, assume la forma di una minaccia delle relazioni, degli affetti e del riconoscimento che da questi si ha bisogno di ricevere. Raggiungere ciò che si desidera sembra quindi apparire a molte di queste giovani non già come una questione di impegno verso cui prodigarsi ma un *aut aut*<sup>15</sup> dai pesanti costi emotivi, relazionali e sociali. Sono ancora una volta le stesse giovani a testimoniare il rischio e le possibili conseguenze, definendo, ad esempio, uno «screzio» (Elisa) la scelta di studiare per un anno all'estero che, nonostante l'affettuosa solidarietà ricevuta dalla propria madre, viene vissuta da Elisa come mancanza di rispetto e riconoscenza (e perciò con senso di colpa) per ciò che non riesce a leggere altrimenti che come un abbandono della famiglia e della stessa società che ritiene l'abbia cresciuta, per coltivare invece i propri desideri e nutrire le proprie competenze. Similmente accade per Giovanna, la cui fidanzata la istruisce su quanto il dedicarsi alla cura della domesticità possa costituire il tramite per una positiva relazione con la madre.

All'interno di questo *aut aut*, nelle parole di alcune giovani, anche la realizzazione professionale si fa subito “carriera”, assumendo ovvero una connotazione immediatamente negativa poiché gravida di tutte le rinunce che non tanto hanno pesato su di sé e che, per seguire i propri sogni o progetti, si è deciso di affrontare ma che si ritiene pesino sull'altro da sé, aderendo così al «luogo comune che colpevolizza le donne [e] che fa coincidere il desiderio di realizzazione nel lavoro con la *carriera* [ponendolo] immediatamente in contraddizione con la maternità»<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Davide Lopez, «La teoria della complessità e il paradigma dell'et-et e della dialettica dei destini», *Gli argonauti*, Vol. XXVI, n. 103, 2004, pp. 343-355.

<sup>16</sup> Barbara Mapelli, *Giovani donne e maternità. Tempi, servizi e lavoro: la relazione ambigua coi buoni padri*, in Elisabetta Ruspini (a cura di), *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, Guerini, Milano 2009, pp. 44-45. Sugli effetti emotivi e psicosomatici della tacita accettazione dei limiti

Di questo novero si ritiene possano essere considerate parte le stesse relazioni sentimentali laddove, per esempio, si decide di soprassedere ai vincoli imposti dalla gelosia del fidanzato per riuscire in ogni modo a tutelare la relazione con questi. È in questo senso che il richiamo alla *cura* come *dovere* è tuttavia qualcosa che giunge alle giovani anche per il tramite di esperienze che queste descrivono o tratteggiano come fonte di *piacere e riconoscimento*<sup>17</sup>. Sentirsi definire dal proprio marito quel «*porto sicuro*» che l'attende la sera dopo il lavoro e che accoglierà le frustrazioni e le stanchezze di un'intera giornata è un messaggio a cui Marta associa infatti un sentimento positivo di importanza e stima; come Giovanna può verificare con piacere quanto, dopo aver assolto ai suoi doveri domestici, la madre in effetti ritorni a lei con rinnovata affettuosità.

Le giovani donne entrano in relazione con queste esperienze educative informali in modo differente. Alcune giovani in particolare sembrano considerare, come più sopra ricordato, la cura degli altri una parte ovvia dei ruoli che ritengono spettare loro (come, in generale a ogni donna). Leggendo i testi delle interviste capita infatti frequentemente di imbattersi in espressioni che *affermano implicitamente*<sup>18</sup> quanto alcuni compiti, ruoli e doveri siano fatti corrispondere a una componente scontata del proprio quotidiano e come tali riferiti. È così che, ad esempio, appare *normale* che la sorella maggiore (e non il fratello maggiore) *dovesse* accudire Olga quando era piccola, che Marta si *dovesse* occupare della madre malata come Ilaria delle sorelle più piccole; ed è così che Nadia, immaginando di consigliare la zia del fidanzato eccessivamente dedita alla famiglia su come prendersi del tempo per sé, ipotizzi per lei la possibilità di andare a fare la spesa (o di recarsi dall'estetista). In talune occasioni la “normalità” associata alla cura e alla dedizione viene a essere esplicitata, come accade per esempio a Clara, laddove – non potendo conoscere il punto di vista dell'intervistatrice – tiene a ribadire quanto non solo sia consuetudine che, una volta sposate, le donne debbano dedicarsi solo ed esclusivamente alla famiglia ma quanto tutto ciò, per quanto riconosciuto come limitante e potenzialmente fonte di sofferenza, sia considerato oltremodo *giusto*.

*Eh sì! Quando sei sposata, fare un viaggio con le tue amiche ma dove lo vedi!? Solo in America, nei film, [...] tutti allegri e aperti. In Italia, se sei spostata, il viaggio te lo fai con tuo marito! Se hai figli, il viaggio te lo fai con tuo marito e i tuoi figli, non te lo fai con le tue amiche. Con le tue amiche ti vai a mangiare una pizza! Dai, è vero! No!? Ma perché, alla fine, è anche giusto che sia così, eh!? Perché se tu scegli una persona con cui condividere tutto per il resto della tua vita, è giusto che quel tutto lo condividi. Nel senso, perché tu devi [...] fare una certa esperienza con le tue amiche - per quanto possa essere bellissima - quando in realtà tu [...] hai scelto me per tutta la vita? [...] Potevi sfruttare quel momento per fare quell'esperienza con me, capito!? [...] È giusto farle prima, così poi non ti rimane l'amaro in bocca nel vedere qualcun altro fare quello che avresti voluto fare tu. (Clara)*

Il passaggio alla terza e ultima domanda, sollecitando una riflessione intorno alle possibili *origini* della dimensione di genere, ha tuttavia permesso ad alcune giovani (su alcuni temi) di tornare sulle esperienze precedentemente narrate per provare a dar conto della loro possibile natura.

L'assenza di una lente di genere non sempre ha permesso di problematizzare il panorama dei ruoli e delle aspettative, parte dello sfondo entro cui erano stati costruiti i racconti di formazione poco prima narrati. Così accade, ad esempio, per Olga che, sebbene si ritenga convinta (nella risposta alla terza domanda) della sostanziale uguaglianza fra uomini e donne, non riesce a

---

imposti alle donne dall'ordine di genere scrive anche Pierre Bourdieu: «[...] emozioni corporee, vergogna, umiliazione, timidezza, ansia, senso di colpa, o di passioni e sentimenti, amore, ammirazione, rispetto; emozioni tanto più dolorose, a volte, in quanto si esprimono in manifestazioni visibili, come il rossore, il balbettio, la goffaggine, il tremito, la collera o la rabbia impotente, tutti modi di sottomettersi, sia pure di malavoglia e à son corps défendant, come si dice in francese, vincendo cioè la resistenza del proprio corpo, al giudizio dominante, tutte le maniere di provare, a volte nel conflitto interiore e nella scissione dell'io, la complicità sotterranea che un corpo riluttante alle direttive della coscienza e della volontà instaura con le censure inerenti alle strutture sociali.» in Pierre Bourdieu, op. cit., p. 49.

<sup>17</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 112.

<sup>18</sup> Paolo Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2013, p. 51.

percepire la contraddizione di questo suo dichiarato con la quotidianità da lei stessa descritta, viceversa densa – in ordine alla dimensione della cura, ma non solo – di discriminazioni di genere che riguardano lei come altre donne della sua famiglia. Similmente la stessa Elisa (sebbene produca sia riflessioni sull'origine biologica e genitale della propensione femminile alla cura, quanto analisi critiche d'ordine storico culturale sull'importanza che la dimensione familiare – e, in questa, il ruolo ricoperto dalla madre – riveste entro il contesto italiano) quando riflette sulla propria spinta verso l'altro da sé, la considera un tratto *peculiare* della sua persona, senza vagliare su ulteriori possibili genealogie. Come lo stralcio che segue evidenzia, nell'ovvietà del quotidiano, qui reinterpretata in chiave psicologica e individuale, non riesce ad essere carpita quella *pedagogia dell'ovvietà*<sup>19</sup> che per sé, quanto per la maggior parte delle donne, prescrive una familiarità con la dimensione della cura.

*E lui [un amico di Elisa] si è fatto molto la sua vita. È uno molto più individualista di me. Mi ha detto: "io il tuo ruolo non l'avrei mai preso in quanto rappresentante di classe. Tu sei una pazza!". Io ho sempre questo desiderio di fare per gli altri che, in realtà poi, va beh, se uno vede dal punto di vista psicologico lo puoi declinare in molti aspetti - comunque, ho questa necessità, diciamo, di fare per gli altri che lui invece assolutamente non ha. (Elisa)*

Altre giovani invece hanno utilizzato questa sollecitazione per *confermare e giustificare* quanto emerso dalle personali considerazioni espresse nelle prime due parti dell'intervista. Per dare così conto della "ovvia" differente natura di uomini e donne circa la responsabilità nei riguardi delle dimensioni relazionali e sentimentali, Clara e Marta ad esempio non si appellano o, in ogni caso, non ricorrono argomentativamente a ragioni o radici d'ordine biologico. Ciò che ciascuna di loro invece utilizza è il riferimento alla *propria personale esperienza*, a quanto nel proprio quotidiano sono solite vedere, osservare, incontrare, costruendo a partire da qui, una generalizzazione che non si pretende vera o confermata in assoluto ma che, nel loro caso, viene fatta coincidere con quanto ritengono di aver esperito nella loro esistenza. Ciascuna non manca di considerare la possibile presenza di "eccezioni" che, tuttavia, sebbene teoricamente ammesse, non costituiscono un riferimento reale e concreto quanto credibile, e non contribuiscono pertanto a modificare la credenza di fondo, confermata viceversa dalla ridondanza delle esperienze vissute che, appunto, testimoniano (e con ciò comprovano) quanto sia naturale attendersi dalla donna l'assunzione di determinati compiti di cura.

*Sono cose che ho notato, ma magari sono state coincidenze, magari non ho mai conosciuto una persona diversa, cioè una donna che si comportasse in maniera.. non maschile però, come dire, diversa da come si comportano le donne. [...] Ma, ripeto, sempre a livello di esperienza personale con le persone che ho conosciuto io perché, magari, ci può e, sicuramente ci sarà un uomo che fa vedere la gelosia, l'invidia nei confronti di un altro uomo, questo è poco ma è sicuro. Io parlo in generale, ma sempre, sempre per esperienza vissuta non è che posso venire a dire [...] ad un extraterrestre: "guarda gli uomini sono così, le donne sono così, basta!". No, perché c'è sempre l'eccezione che conferma la regola. Magari le persone che ho conosciuto io sono le eccezioni che confermano la regola generale che sono tutti uguali alla fine uomini e donne. (Marta)*

Per quanto considerabili frutto di un'assunzione acritica, questi stereotipi di genere – proprio in ragione delle loro conseguenze reali e materiali – possono contare sulla ricorrenza con cui si presentano nel quotidiano vissuto ed esperito dalle giovani che, proprio in questa frequenza, ne saggiano l'attendibilità e l'inevitabilità sulla base della quale orientano conseguentemente pensieri e azioni.

Sebbene questa *naturalizzazione* contenga in sé la possibilità (solo teorica) di essere smentita, la generalizzazione che produce non è al riparo da conseguenze reali nella misura in cui costituisce un

---

<sup>19</sup> Barbara Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit., p. 208.

«dato» su cui orientare e valutare il proprio agire»<sup>20</sup>. Testimonianze significative in tal senso sono costituite, fra l'altro, dall'atteggiamento e dai comportamenti che molte delle giovani mettono in atto in altri ambiti e contesti della loro vita, come accade nel caso delle «migliori amicizie» delle relazioni sentimentali, laddove il prodigarsi per l'altro o l'altra, anche a scapito di se stesse, sebbene all'interno di una differente cornice, sembra costituire in ogni caso un valore positivo quanto diffuso.

Il portato educativo connesso alla ridondanza di queste esperienze riguarda anche quello che nella definizione che offre Pierre Bourdieu è chiamata *causalità circolare*<sup>21</sup>. Ciò che queste interviste sembrano infatti mostrare corrisponde all'apprendimento di un approccio riflessivo simile a un *circuito chiuso su se stesso*: non incontrando nella propria esperienza, quanto nella propria valutazione, opportunità di sguardo alternative a quelle più note ed esempi eccentrici rispetto a quanto abitualmente esperito nel quotidiano, la *teoria spontanea* che sul genere ci si trova a produrre assume la funzione esclusiva di riprova e conferma di quanto vissuto, stimolando quello che Carmen Leccardi definisce l'«atteggiamento naturale»<sup>22</sup> mediante cui si fa esperienza del mondo, viceversa anestetizzando letture critiche e decostruttive.

Per quanto sia impossibile stabilire scientificamente un nesso che colleghi l'educazione informale alla cura e la naturalizzazione di questa competenza in una peculiarità femminile, la scelta di sposarsi a ventuno anni e di immaginarsi solo come madre, moglie e casalinga (Marta), di rinunciare alle proprie progettualità professionali (Elisa) o, ancora, il credere che la convivenza fra amiche (anche solo confinata entro la giovinezza) non sia altro che una bella fantasticheria (Clara), non smette di avere senso domandarsi *pedagogicamente* quanto la *ristrettezza dell'orizzonte esperienziale e il profilo più tradizione e conservatore del milieu culturale cui si appartiene* contribuiscano *educativamente* alla composizione della propria storia di formazione e alla possibilità che ciascuna si dà per poterla possedere, riscrivere e riorientare.

In altre interviste invece, la sollecitazione a riflettere intorno a quanto quotidianamente appare autoevidente – l'essere uomo e l'essere donna – ha generato una vera e propria problematizzazione di alcuni elementi precedentemente introdotti come naturali, scontati, pacifici. Rispondendo alla terza domanda Ilaria giunge a considerare quanto poco prima aveva presentato come caratteri peculiari e specifici di ogni iscritto/a al gruppo scout dei probabili «*stereotipi*» (Ilaria) reiterati e riprodotti a causa di consuetudini che lei stessa individua e riconosce essere molto presenti nell'ambiente scoutistico.

*Essendo appunto ancora giovane non è che mi trovo molto a che fare con queste cose, [...] cioè, per quello che sono scolasticamente, scoutisticamente [...] non ho mai.. non c'è mai stato il ruolo dell'uomo, il ruolo della donna... (...). In realtà sì, anche perché a scoutismo ci sono quei ruoli che sembra che siano per forza fatti da una donna, nel senso, la persona che deve essere sensibile, quella che ascolta i ragazzi di solito è sempre la donna, piuttosto che se c'è da preparare il gioco o la catechesi, la catechesi di solito è della donna, il gioco è dell'uomo. Che però [...] non ha un senso, non c'è un perché effettivo, semplicemente sembra che si ritenga [...] più appropriato.. più portata la donna per questioni intellettuali e in questioni più pratiche l'uomo. Però [...] secondo me appunto è solamente un modo nostro di vederle che sulla base tutti abbiano le capacità di fare tutto, che non ci sia questa enorme differenza, se non [...] appunto quelle biologiche che va beh [...]. Quindi [...] il fatto che [...] noi [donne, Ndr] possiamo uguagliarli o meno [gli uomini, Ndr] [...] penso che abbiamo le capacità, ma che in quasi nessuna ci sia la totale dedizione per farlo. [...] Secondo me c'è [...] a un certo punto arriva per forza l'istinto del dire, non so, della famiglia, piuttosto che dei legami, a bloccare quella che è l'ascesa lavorativa o che è la gara con l'uomo [...]. (Ilaria)*

<sup>20</sup> Paolo Jedlowki, op. cit., p. 39.

<sup>21</sup> «Poiché il principio di visione sociale costruisce la differenza anatomica e poiché tale differenza socialmente costruita diviene il fondamento e l'avvallo in apparenza naturale della visione sociale che la fonda, si instaura un rapporto di causalità circolare che richiude il pensiero nell'evidenza di rapporti di dominio iscritti a un tempo nell'oggettività, sotto forma di divisioni oggettive, e nella soggettività, sotto forma di schemi cognitivi che, organizzati secondo tali divisioni, organizzano la percezione di quelle divisioni oggettive.» in Pierre Bourdieu, op. cit., p. 20.

<sup>22</sup> Carmen Leccardi, *Prefazione*, in Elisabetta Ruspini (a cura di), *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, op. cit., p. 7.

Come la conclusione dello stralcio appena sopra accennato mostra, l'assenza di una *messa a tema* della dimensione di genere impedisce a Ilaria di approfondire la propria analisi critica e decostruttiva, costretta ad arrestarsi infatti entro il limite della dimensione fisica e biologica (unica e potente sponda argomentativa in suo possesso) che nuovamente rimarca l'immagine di *circuito chiuso* in cui la riflessione lascia il posto a una teoria spontanea che ribadisce limiti e ruoli ritenuti inscritti entro l'ordine delle cose, sebbene lo stesso insinui il dubbio che al proprio interno qualcosa si stia muovendo e modificando.

Molto diverse appaiono invece altre interviste in cui la dimensione della cura è esplicitamente *rivendicata* come peculiarità del femminile anche quando considerata un possibile *stereotipo* (Barbara) o, valutata come figlia di una condizione di sacrificio che in modo assolutamente impari pesa sulla vita delle donne e non su quella degli uomini (Elisa). Trovatesi a riflettere intorno a cosa renda le donne ciò che sono, sebbene consapevoli di quanto l'essere per l'altro e per gli altri possa incarnare niente più che uno stereotipo o una tipizzazione che apparecchia per il proprio futuro vincoli, privazioni e sacrifici, sia Barbara che Elisa non vogliono rinunciare alla centralità del ruolo della cura nella definizione e nel riconoscimento dell'identità femminile. Più che l'assenza di una *messa a tema* della dimensione di genere (che, in effetti, anche in queste due interviste pare mancare), ciò che entrambe sembrano piuttosto, e più significativamente, rimarcare sembra il bisogno e la necessità (educativi) di possedere e rivendicare per la donna l'esistenza di una *dimensione simbolica* riconosciuta dai più come senza ombra di dubbio positiva, che, sebbene solo all'interno della dimensione materna, familiare e domestica, è in grado di conferirle dignità e valore. Ciò che al contempo queste due interviste contengono è la presenza di un *bisogno educativo* – non ancora in grado di tradursi in un'esplicita domanda – che da un lato segnala la persistenza di strutture sociali da cui dipende un ordine di genere che ancora oggi vincola la donna alla funzione di pilastro dello stato sociale e che, dall'altro, denuncia – accanto a una necessaria *messa a tema* delle questioni di genere – l'assenza di un «modello di identità femminile»<sup>23</sup> *altro* ovvero che non coincida con quello tradizionale, qui presentato entro i confini della domesticità e della maternità; assenza che suggerisce la necessità di offrirne viceversa l'opportunità, rendendolo visibile e riconoscibile sia laddove nella storia che nel presente si è dato.

È soprattutto questa assenza che sembra affaticare e spegnere le opportunità formative e autoformative che le stesse giovani hanno testimoniato in differenti punti delle loro narrazioni. Le giovani infatti non hanno mancato di individuare nella separazione dal fidanzato una nuova opportunità per sé di ripensare ai propri progetti invece in qualche modo obliati nel corso della relazione (Laura), o di intravedere nell'autocontenimento della propria solerzia verso le richieste pressanti degli altri un'opportunità di benessere e di rinnovato equilibrio. La disponibilità di un referente simbolico positivo che sappia offrire occasioni di rispecchiamento, validazione e valorizzazione di queste esperienze permetterebbe forse di meglio capitalizzarne il portato formativo. Allo stesso modo la presenza di un'altra «cultura del femminile»<sup>24</sup> potrebbe conferire una differente visibilità all'esperienza di impegno politico, civico e lavorativo che molte delle giovani hanno raccontato e in cui è possibile che siano scoperti e coltivati propri desideri, interessi, piaceri, permettendo anche ad altre giovani donne di considerarla un'opportunità positiva e praticabile e alle stesse protagoniste di non metterla in discussione, in un prossimo futuro, quando nuovi legami familiari potrebbero presentarsi chiedendo conto dei doveri che si presume spettino loro.

Due possibili esempi positivi che sembrano forse parzialmente rispondere a questa esigenza possono rintracciarsi nelle esperienze del collettivo femminista (cui rimandano le interviste di Daniela e di Antonia) e del gruppo amicale lesbico (nel caso di Giovanna) che paiono infatti

---

<sup>23</sup> Luce Irigaray, *Amo a te*, Bollati Boringhieri, Torino 1993 (Prima edizione 1992), p. 72.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 54.

inserirsi all'interno di contesti (relazionali, culturali, istituzionali) in cui alla figura femminile viene associata una dimensione simbolica alternativa a quella diffusa e, soprattutto, positiva. Nel primo caso essa si impernia sui caratteri della competenza culturale e della preparazione e militanza politica; nel secondo li individua invece nel profilo morale più responsabile e affidabile delle donne (a differenza di quello maschile), in parte ripercorrendo tratti di una ancora tradizionale digressione del femminile.

### 11.1.2 L'educazione alla cura di sé (per l'altro da sé)

In molte delle interviste raccolte è possibile scorgere una differente digressione della dimensione di cura. Si tratta di una cura che nelle narrazioni è riferita nei termini del *consiglio* che alcune giovani donne danno "ad alta voce" a se stesse ma che se da un lato esprime l'importanza della necessità di "prendersi cura di se stesse", di "volersi bene", dall'altro non sembra riuscire mai ad assumere specifici contenuti. La cura di sé che invece risulta maggiormente visibile nei testi è quella che in modo particolare concerne la considerazione e il riguardo con cui molte delle giovani si rivolgono al proprio corpo, al suo aspetto, agli indumenti che lo vestono come alle forme che lo caratterizzano; una cura che sembra, quindi, ancora indirizzata all'altro da sé, un altro che nelle narrazioni assume sovente l'identità del compagno/marito/fidanzato ma anche del mondo maschile in generale, il cui sguardo giudicante ci si preoccupa costantemente di soddisfare, come di quello femminile (il proprio, anzitutto) che si ritiene invidioso e mai appagato. Uno sguardo che si immagina fisso su di sé<sup>25</sup>, a prescindere dalla reale presenza fisica di chi lo sostiene, e che alcune interviste sembrano presentare come introiettato e fatto proprio dalle stesse giovani.

Nelle interviste «*essere belle*» (Flavia, Giovanna), «*eleganti*» (Daniela), «*seducenti*» (Marta) assume solo in un caso le sembianze di un esplicito compito educativo o un dovere di cui dar conto (con piacere agli uomini e più problematicamente alle donne). In molte altre narrazioni, queste acquistano invece il contorno di un'incombenza che sollecita emozioni e vissuti differenti (non sempre fra loro facilmente distinguibili) in cui la dimensione del *piacere* (il piacere all'altro e trarre – mediante ciò – piacere per se stessa) si intreccia con quella della *paura* e dell'*insicurezza* di non essere in grado di riuscire fino in fondo a corrispondere al compito che si assume come a sé assegnato. Utilizzando l'espressione di Annalisa Verza, l'atteggiamento mentale di queste giovani appare quindi come «sempre preoccupato e compiacente»<sup>26</sup>. Ma è in ogni caso proprio in alcune di queste interviste che l'imperativo della bellezza (intesa come arma di seduzione) viene sottoposto più spesso a una lettura critica, per gli aspetti di oggettivazione a cui sottopone l'immagine della donna.

Sebbene in cinque delle dodici interviste raccolte (Barbara, Clara, Ilaria, Nadia, Olga) il tema della cura di sé per l'approvazione dell'altro non venga trattato, questo è tuttavia molto presente nelle altre interviste che permettono di cogliere alcune delle *didattiche informali* di un'educazione che sembra accompagnare le giovani a ritenere la dimensione estetica uno fra gli aspetti più importanti della propria identità soggettiva, consentendo al contempo di osservare i modi con cui queste stesse giovani significano le richieste che da più fronti sembrano pervenire loro.

Sono i *media* (fra televisione, film, internet, magazine eccetera) ad essere annoverati quale componente di un'educazione che alcune delle giovani riferiscono e affrontano, nella maggior parte dei casi con sguardo critico, ma che considerano tuttavia parte di una formazione imprescindibile,

---

<sup>25</sup> Sulla pervasività della preoccupazione per il proprio aspetto si veda il contributo di Annalisa Verza, *Sguardi, esposizioni e rispecchiamenti. Estetica del femminile*, in Saveria Capocchi e Elisabetta Ruspini (a cura di), *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cybersex*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 76. Nel contributo vengono trattati i concetti di «terzo turno» (ovvero il lavoro estetico che segue in termini di investimento di tempo quello lavorativo e domestico), di «non reciprocità dello sguardo» e del «mito della bellezza» che portano l'autrice ad avanzare il paragone con «principio di ispezione» di Bentham – il Panopticon.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

nei riguardi della cui irresistibilità dichiarano infatti la fatica a difendersi. Dai media le giovani narrano di aver ottenuto precise indicazioni e prescrizioni non tanto su cosa è *up to date* in fatto di moda e fitness, quanto piuttosto su ciò che si ritiene indispensabile per poter essere considerata a pieno titolo una donna. Come le intervistate riferiscono in diverse occasioni, il portato educativo dei media intorno alla dimensione estetica del femminile offre infatti chiare disposizioni su come si “deve essere” e su come apprendere a guardare se stesse attraverso uno sguardo maschile (*male gaze*). È il profilo mediatico della donna “perfetta” ciò che si vede nello specchio accanto all’immagine riflessa di sé che nel paragone non può che apparire come sempre insoddisfacente, causa di frustrazione e insicurezza (Laura e Flavia); ed è questo stesso profilo a stabilire il metro di giudizio mediante cui si dichiara di avere appreso a guardare le altre donne, vagliandone anzitutto l’avvenenza (Antonia). Sono le stesse giovani a considerare questi sguardi delle distorsioni che rappresentano e circoscrivono la donna come un mero oggetto sessuale. E pur tuttavia sono sempre le stesse a dichiarare quanto sia per loro difficoltoso costruire lenti nuove con cui ri-apprendere a guardare se stesse come le altre donne e, soprattutto, a portare questo sguardo all’interno del rapporto con il maschile. La consapevolezza di quanto la ridondanza di immagini irreali e ipersessualizzate del femminile proposte dai media spingano a giudicare le donne anzitutto se non esclusivamente per la propria bellezza (ponendo in secondo piano qualità e competenze di altro genere) non impedisce infatti ad Antonia – come lei stessa ricorda – di guardare con questa lente alle giornaliste che vede in televisione, come non riesce a evitare a Flavia di considerare «*non degna*» (Flavia) la propria figura, che evita nei fatti di esporre allo sguardo altrui temendone il giudizio potenzialmente negativo.

Gli esempi riportati risultano ancor più significativi nella misura in cui riguardano giovani donne che, per proprio conto, hanno incontrato nella loro formazione una “contro-educazione” che, al di fuori della scuola e per il tramite di una letteratura a cui hanno autonomamente attinto, ha fornito loro strumenti con cui rileggere criticamente i messaggi mediatici che in quanto donne le riguardano, apprendendo a individuarne la problematicità e la pericolosità, a decostruirne i contenuti senza tuttavia per questo riuscire a garantirsi da questi un’effettiva immunità<sup>27</sup>.

Come la letteratura testimonia<sup>28</sup>, la diffusione e la pervasività di simili modelli femminili appare infatti dotata di un potenziale educativo dalla cui attrattività mediatica è difficile difendersi. Ma è questa stessa letteratura a rammentarci quanto

---

<sup>27</sup> È in questo senso interessante la ricostruzione critica che Giorgio Grossi ed Elisabetta Ruspini propongono dei tre differenti approcci paradigmatici che hanno affrontato la relazione fra media e mutamento sociale (*mediatizzazione della cultura*). Tale ricostruzione, passando dalla considerazione della mediatizzazione come processo eteroprodotto (dalle trasformazioni socioculturali e dalla complessificazione sociale) e successivamente come processo coprodotto (dai flussi mediali e dalle pratiche quotidiane) si conclude con la presentazione del paradigma mutuato dagli studi di Joshua Meyrowitz che giunge a considerare i media «*ambienti culturali* [che] non rispecchiano mai completamente lo stato-di-cose dominante, perché, proprio per la loro natura despazializzata [...] ci mostrano anche i retroscena delle situazioni (e dei ruoli), cambiando le prospettive tra pubblico e privato, e creando così le condizioni informative e proiettive perché tali situazioni e tali ruoli possano mutare o essere messi in discussione». Pur rilevando in questo ultimo paradigma una premessa epistemologica che permette di guardare ai media e individuare in essi delle potenzialità liberatorie ed emancipative in ordine alle dimensioni di genere, Grossi e Ruspini tengono a evidenziare quanto in esso resti in ombra «il grado di controllo che i vari interessi presenti nell’industria dei media – professionali, commerciali, linguistici, politici – possono esercitare per favorire o ostacolare la “visibilità” di certi retroscena e non di altri; come rimane non chiarito il funzionamento dell’attribuzione di significati a esperienze comunicative che si presentano, attraverso i media, come decostruttive di molte situazioni sociali, come rielaborative di molti ruoli e ambiti istituzionali». Questo appunto critico permette nell’economia del presente lavoro di riflettere intorno al ruolo educativo giocato dai media prestando contemporaneamente attenzione sia alle dimensioni di opportunità che questi offrono – testimoniata dallo stesso ruolo vicario che alcune giovani riconoscono loro nei termini, ad esempio, di una educazione sessuale a compensazione di quella non ricevuta a scuola o in famiglia – che all’influenza che pur tuttavia essi continuano ad esercitare sul rinforzo di stereotipi di genere. Giorgio Grossi e Elisabetta Ruspini (a cura di), *Ofelia e Parsifal. Modelli e differenze di genere nel mondo dei media*, Cortina, Milano 2007, pp. XI-XLIII.

<sup>28</sup> Annalisa Verza, *Sguardi, esposizioni e rispecchiamenti. Estetica del femminile*, in Saveria Capecchi e Elisabetta Ruspini (a cura di), op. cit., p. 65.



il mercato e i media [...] non fanno altro che restituire in forma amplificata, esasperata, confezionata e pronta per l'uso una realtà preesistente di cui hanno studiato i segnali che già serpeggiano sotto diversi volti in varie comunità.<sup>29</sup>

Attraversare le narrazioni raccolte permette infatti di osservare quanto – accanto all'importante ruolo giocato dai media – altri soggetti, relazioni e contesti partecipino di un'educazione che spinge ancora oggi molte delle giovani donne incontrate a porre al centro della propria formazione non già la libera coltivazione e autodeterminazione dei propri desideri e interessi quanto l'imprescindibilità dell'altro da sé da cui si anela legittimazione e conferma.

È all'interno di un orizzonte in cui centrali sono la relazione d'amore come la sessualizzazione dei rapporti con l'universo maschile che è opportuno forse ricollocare le didattiche informali di provenienza mediatica quanto quelle rintracciabili all'interno del quotidiano che le interviste in parte permettono di avvicinare, scorgendone meglio il portato formativo con cui le giovani sono chiamate a confrontarsi. Ed è in questo modo che è possibile forse meglio comprendere la forza di un'educazione che riesce, in certi casi, a far quasi coincidere il costruito di femminilità con quello di bellezza e avvenenza, facendo leva su quel «sistema di strutture durevolmente inscritte nelle cose e nei corpi»<sup>30</sup> di cui parla Pierre Bourdieu.

*... non lo so esattamente bene. Perché quando penso a lei [professoressa delle medie inferiori, Ndr] non penso mai al femminile, cioè anche fisicamente banalmente non era una donna che attirava perché era bassa, un po' ingobbita, con questo cespuglio di capelli neri.. E quindi [...] non lo so, dalla parte della femminilità come aspetto esteriore niente. Dalla parte invece.. boh.. è che lei riusciva a controllare molto bene la classe. Cioè, io mi ricordo che [...] abbiamo avuto questo compagno molto problematico che era il terrore della classe, però mi ricordo che lei riusciva a gestirlo abbastanza bene. Quindi si faceva lezione senza che lui andasse ogni due per tre dal preside, cosa che con le altre insegnanti non succedeva. Però non so bene se questo fa parte della mia femminilità [...] cioè lo vedo come un dominio femminile [...] però sicuramente mi ha segnato. (Flavia)*

In questa educazione una parte importante sembra nuovamente essere giocata dalla famiglia. Come già altrove ricordato (Cfr. Cap. 6) questa non partecipa in modo esplicito all'educazione di genere se non in poche occasioni, laddove nella fattispecie fa propri e trasmette contenuti interpretabili come *conservatori*. Proprio in questi casi l'educazione rivolta alle giovani figlie in età puberale si riempie di prescrizioni che traducono il «rispetto» (Marta) per il proprio corpo non già nella sua conoscenza, nell'esplorazione di ciò che può dare piacere o quanto meno nel costruito di liceità con cui apprendere a guardare e pensare ad esso, quanto piuttosto alla preoccupazione di come questo debba essere custodito, gestito e contenuto affinché non venga esposto al pubblico scandalo. Non avere rapporti sessuali, non farsi tatuaggi, evitare di restare incinta sono infatti le indicazioni che, insieme all'apprensione genitoriale – subito assimilata dalle figlie ad un'autentica amorevolezza e dedizione – vedono come portato educativo specifico la dimenticanza dei bisogni e dei desideri di quello stesso corpo. Il peso che può assumere la preoccupazione circa il giudizio sociale sul comportamento delle proprie figlie è osservabile anche nei consigli che la madre dà alla figlia Giovanna. Rinunciare a tagliarsi i capelli troppo corti o a giocare a calcio è il prezzo che la madre le suggerisce di pagare per evitare di «essere scambiata per un maschio» (Giovanna); prezzo che ricomprende l'assunto secondo cui ciò che si desidera non necessariamente è quanto occorre perseguire dal momento che proprio sul desiderio posseduto ed espresso rischiano di posarsi le attenzioni di giudizi e sanzioni.

Seguendo con attenzione il dipanarsi dei racconti di formazione e di genere, è possibile osservare quanto l'apprendere che cosa desiderare per sé e, dunque, come davvero prendersi cura di ciò che attraverso il proprio corpo può rivelarsi fonte di piacere (per sé) non riesce a trovare un positivo

<sup>29</sup> Claudia Attimonelli, *Little Miss, L'erotizzazione dei corpi delle bambine*, in Saveria Capecchi e Elisabetta Ruspini (a cura di), op. cit., pp. 99-100.

<sup>30</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 52.

soddisfacimento neppure al di fuori dell'ambito familiare, laddove le giovani dismettono i panni delle "figlie" per assumere nuovi ruoli.

Come molte narrazioni testimoniano, nel rapporto coi pari (maschi e femmine) le giovani attraversano infatti un'educazione che costantemente restituisce loro l'importanza capitale che, per una giovane donna, riveste il proprio aspetto fisico e vestimentale, metro in base al quale essa viene considerata e giudicata e al quale è tenuta ad aderire quanto più possibile. Si tratta di un apprendimento di cui nelle interviste è rintracciabile soprattutto l'aspetto sanzionatorio associato alla mancata adesione ai canoni estetici del contesto di cui si è parte, che prevede l'essere derisa, disprezzata o considerata come del tutto invisibile e che richiama l'attenzione su quanto tempo le giovani donne debbano poter investire per ottemperare a quanto si considera (per quanto deplorabile) un obbligo e quanto di conseguenza sottraggano ad altre attività<sup>31</sup>.

Come la relazione con il maschile rammenta ad alcune di queste giovani, lo sguardo che l'altro posa su di loro è anzitutto quello attento a vagliare le loro qualità fisiche ed estetiche e, solo successivamente, le peculiarità che oltre ad esse ne sanciscono l'unicità ma che qui assumono un ruolo accessorio, un'appendice non indispensabile. È uno sguardo che le giovani presentano e immaginano come mai appagato e spesso esplicitamente critico dal momento che non risparmia ad amiche e fidanzate di sapere di non essere – per i loro amici e compagni – di «*loro gradimento*» (Marta) per il vestito che hanno scelto o di essere sostituite temporaneamente, in un rapporto d'amore, da una ragazza giudicata esteticamente «*più carina*» (Giovanna). Questi, come altri esempi, permettono forse di comprendere quanto nella relazione fra pari di diverso genere pesi ancora una *dimensione di potere* che definisce per il maschile il diritto di misurare e vagliare la bellezza di una donna stabilendone con essa il suo valore e, per il femminile, di legare a questo la propria approvazione sociale quanto una validazione individuale ed esistenziale. Una relazione di potere in cui fra maschile e femminile non sembra essere contemplata alcuna reciprocità (in effetti accennata nel corso delle narrazioni solo da Antonia e Flavia), come sembra fra l'altro confermare anche l'immagine più volte riscontrata nelle interviste relativa a un femminile monogamico, fedele e prodigo verso l'oggetto del proprio sogno d'amore e un maschile viceversa percepito come sempre infedele, disinteressato, sfuggente e pertanto da rincorrere.

Le interviste offrono molte occasioni per considerare il peso che il giudizio di media e pari grava sulle giovani intervistate, a prescindere da quanto esse si dimostrino in grado di rintracciarne le origini e di valutarne la legittimità. Un'intervista emblematica in questo senso è quella di Marta che riconosce esplicitamente al maschile (pari) un ruolo educativo positivo in ordine alla sua formazione di genere, riconducendo a questo l'aver appreso l'arte di come sedurlo e compiacerlo. Nelle sue parole la seduzione dell'altro attraverso il proprio comportamento (come atteggiarsi, come vestirsi, come utilizzare il proprio corpo) viene esplicitamente concepita come il solo strumento e mezzo mediante cui conoscere non solo l'«*universo femminile*» (Marta) ma il proprio stesso corpo, condensando nel sapere mutuato da questa esperienza il personale costruito della femminilità.

*Cosa mi hanno insegnato [i ragazzi, Ndr]? La femminilità, il sapere avvicinarmi con il mio corpo, cioè, nel senso di come gestire il mio corpo in maniera tale di suscitare qualche reazione, qualche interesse da parte di questi ragazzi, capito!? Non avendo avuto amiche femmine nella mia giovinezza [...] - quando si scopre un attimo il mondo tra virgolette - l'aver avuto queste esperienze di sola uscita, chiacchierata con i maschi - perché io lego molto di più con i maschi rispetto che con le donne - mi ha aiutato a capire molto dell'universo femminile guardato però dall'universo maschile. Quindi ho imparato [...] ad atteggiarmi, piuttosto che a flirtare, piuttosto che a sentirmi bella perché - alla fine - se qualcuno ti vede bella, ti senti bella. (Marta)*

---

<sup>31</sup> Per uno studio dettagliato sugli effetti della sessualizzazione si rimanda a American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2010). *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, disponibile all'indirizzo <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>

Non solo occorre essere belle per l'altro ma sessualmente è necessario mostrarsi capaci di soddisfarne i sensi. È Flavia infatti a considerare quanto non sempre essere solo "carine" nell'estetica e nei modi (ovvero accondiscendenti dinnanzi alle proposte sessuali che si riceve) possa dirsi sufficiente, ma per riuscire davvero nell'intento di sollecitare interesse in quello sguardo alla cui approvazione tanto si anela e di cui si ritiene di avere bisogno (Flavia), è necessario mobilitare un surplus di sessualità che spinge a utilizzare il proprio corpo, a gestirlo come appunto ricordavano più sopra le parole di Marta.

*Cioè è [...] un po' come quando tu adesso esci per strada: se ti vesti con una tuta informe puoi essere bella quanto vuoi ma gli uomini non ti guarderanno mai come guardano magari una ragazza che non è bella quanto te, però è vestita in un certo modo. C'è sempre questa cosa di quello che almeno a me è sembrato di capire: [...] un uomo potrà anche dirti: "tu mi piaci" però, magari, può succedere che ti tradisca anche con una che magari non è bella come te, non è intelligente come te, però va in giro [...] vestita in maniera molto più vistosa di te [...]. (Flavia)*

Non bastasse per individuare in queste relazioni la presenza di un'educazione che nell'idealizzazione allontana le giovani da sé e da quanto esperiscono, le narrazioni custodiscono esemplificazioni dell'enorme fragilità a cui tutto ciò le espone. Seguendo i commenti che alcune delle giovani esprimono sul proprio corpo è possibile scoprire le fatiche che da questo sembrano dipendere. Un corpo inadeguato che sprigiona un malessere tale da rendere necessario il ricorso ad un supporto psicologico (Marta), un corpo che «non si ama» e che è ritenuto causa della propria infelicità (Giovanna), un corpo che con fatica si è imparato ad accettare nonostante necessità continue manutenzioni atte a renderlo «umano» (Flavia) in modo da nascondere peluria o occhiaie. Un corpo che è *altro da sé*, in cui non ci si riconosce e con il quale si riferisce la fatica di «convivere» (Flavia). Per quanto nell'intervista non ci siano state opportunità di delucidazione e approfondimento, il riferimento che Flavia accenna alla menopausa lascia sospesi importanti dubbi che riguardano ancora una volta il modo che la giovane ha di entrare in relazione con un corpo che nel suo periodo di fertilità sembra ad altri destinato, limitare oltre al quale il suo destino sembra ancora incerto.

*Beh, [...] semplicemente non mi piace [il mio corpo, Ndr] e quindi niente, non mi piace, quindi [...] non lo metto tanto in mostra. [...] Cioè, anche a me piacerebbe girare col tubino, però non mi sento a mio agio perché non mi sento.. non lo so, tra virgolette, degna - però mi sembra una parola un po' troppo pesante - di mettermi col tubino e di andare in giro con quello. Mentre invece magari ci sono persone a cui il proprio corpo non piace però tuttavia dicono: [...] "chi se ne frega!". O io non riesco a fare questo passaggio [...] o comunque lo accetto perché tanto ci dovrò convivere fino alla menopausa e forse è meglio.. [...]. (Flavia)*

Un corpo insomma di cui – come efficacemente Carla Weber considera – non si parla ma su cui prevalentemente si esercita una critica<sup>32</sup>.

Non sempre dietro a queste considerazioni è presente una riflessione critica sui modelli che la società e i media promuovono e che le persone tendono a riprodurre nelle interazioni quotidiane. Tuttavia, come anticipato, la ridondanza di questi messaggi, come il loro radicarsi all'interno di una lunga storia di subordinazione di genere, rendono spuntate alcune possibilità di decostruzione e critica come, ad esempio, accade all'interno di quei contesti e spazi dove per la prima volta si condivide l'esperienza della sessualità, sguarnite di un'educazione che abbia preparato alla ricerca del *proprio piacere*, che abbia permesso di conoscere il proprio corpo prima di quello dell'altro o dell'altra, prive di un'educazione alla sessualità che non solo orienti in ordine alla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili come delle gravidanze indesiderate. Come le interviste di Flavia e Laura ricordano, sulla dimensione della sessualità gravano ancora pesanti ombre che l'educazione familiare e scolastica (laddove presenti) non permettono di superare e in cui, semmai, si confondono i contenuti di ciò che del sesso la società mette a disposizione fra paure e pregiudizi, immagini

---

<sup>32</sup> Carla Weber, op. cit., p. 141.

porno (soft o hardcore), letture fantascientifiche d'evasione (Flavia) e i retaggi di una dimensione romantica più tradizionale che, nei fatti, impongono alle giovani di attraversare questa esperienza con la sola certezza che loro, come altre, debbano «*sbatteci la testa*» (Flavia). È un senso di passività e di disarmo quello che si percepisce nelle relazioni sentimentali e sessuali con il maschile laddove ad esempio si decide di “cedere” alle avance di un giovane spasimante solo perché questi si dimostra insistente e nonostante si dichiara di non aver provato nessuna attrazione nei suoi riguardi; non si riesce a comunicare il proprio dissenso dinnanzi a un approccio sessuale non desiderato, o un rapporto sessuale non protetto; o dove non si riesce a riconoscere la forma del proprio desiderio celato da più pressanti necessità di concedere all'altro il piacere che ricerca, cercando al contempo di ottemperare a quanto la società si immagina prescrivere contro i rapporti occasionali. Una passività e un disarmo che Laura descrive molto bene quando ricorda di non essersi sentita più nel proprio corpo, non per il trascendimento di un'estasi dei sensi ma perché in balia di quanto l'altro avrebbe deciso di fare, (auto)impedita nella possibilità di esternare con serena libertà quanto i suoi pensieri le sollecitavano continuamente ma solo dentro di sé, sebbene in assenza di alcun tipo di costrizione.

Sembra che solo al caso o alla fortuna sia demandata l'opportunità di dirimere fra quella che può rivelarsi (o essere comunque vissuta come) un'esperienza di violenza e una di amore, conoscenza, piacere. Un'esperienza che non si ricerca ma che solo si può attendere speranzose.

Anche il *rapporto con le pari* non sembra rivelarsi per tutte una fonte di aiuto, ispirazione, uno spazio sociale e relazionale in cui coltivare un alternativo modo di (ri)conoscere e dare voce al proprio desiderio. Laddove le relazioni al femminile sono considerate mera appendice di quelle più importanti d'ordine sentimentale con il maschile o in ogni caso giudicate come meno ambite o soddisfacenti rispetto alle amicizie maschili, pare ancora più evidente quanto lo sguardo dell'altro (maschile) sia stato *introiettato*, impedendo di vedere nella (propria) differenza di genere un valore aggiunto, quel valore che permette anzitutto di sentirsi dotata di una propria alterità, specificità, unicità e, con ciò, di un valore intrinseco che non dipende dall'altro da sé e dal suo giudizio ma che appartiene di diritto. Le relazioni amicali femminili per molte delle giovani intervistate non possono così essere una risorsa cui attingere per comprendere la possibilità di possedere sentimenti, bisogni e desideri *propri* e *differenti* da quelli maschili, non tanto per rimarcare una differenza fra “le donne” e “gli uomini” quanto piuttosto per costruire e ampliare uno spazio entro cui potersi pensare come altre dall'altro e, successivamente, come uniche e perciò differenti anche dalle altre (come dagli altri) in una valorizzazione educativamente virtuosa delle specificità di ciascuna/o ma mai dimentica delle condizioni e delle contingenze che storicamente hanno contribuito e contribuiscono alla costruzione sociale di un femminile subalterno al maschile.

Il separatismo [...] che è stato pratica del femminismo, si presenta come tattica temporanea, il bisogno di essere sole, di parlarsi tra donne, per inventare o ritrovare quei *soggetti imprevisi*, sempre negati. Soggetti – se pure con infinite differenze al proprio interno – di una parzialità che si nomina come tale, ma costringe l'*altro* alla consapevolezza della *propria* parzialità, e vuole comunque essere riconosciuta come protagonista e interprete di differenti saperi, visioni del mondo, diverse competenze biografiche.<sup>33</sup>

Laddove la separazione e la differenza non vengono pensate e vissute come opportunità di valorizzazione del proprio genere, le relazioni al femminile sembrano tradursi nella semplice cassa di risonanza dei contenuti che sulla donna e sulle donne circolano nella società, di cui le giovani appaiono come inconsapevolmente complici. Sono infatti le amiche a ricordare quanto una donna non depilata non solo non corrisponda al modello sociale che prescrive (per le donne) l'incombenza di come mostrarsi, ma solleciti un sentimento di repulsa e di «*schifo*» (Laura) che le stesse comunicano ed esplicitano apertamente a chi mostra un comportamento eccentrico rispetto alla norma dalle più condivisa, esponendola con ciò a un giudizio che è personale ma al contempo sociale (maschile universale) e pubblico. Sono sempre le amiche a stabilire il buongusto con cui una

<sup>33</sup> Barbara Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti ed educazione*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit., pp. 198-199.

ragazza si veste e si trucca e a decretarne, nel caso non di loro gradimento, il pubblico ludibrio (Marta).

Accanto alle specifiche indicazioni su come *utilizzare* e *adeguare* il proprio corpo, il portato di questa educazione pare riferirsi più in generale al messaggio per cui non esiste un altro modo che non quello maschile e quello previsto dall'ordine sociale per guardare e pensare a sé, neppure nell'intimità delle relazioni femminili e pari, vissute anzi, come spazi da temere, da cui difendersi dal momento che, a differenza del maschile, da esse non è pensabile attendersi quella dimensione (eventuale ma molto ambita) di riconoscimento e valorizzazione che si crede possa invece mutuarsì solo dal maschile.

Nell'assenza di un'educazione che (intenzionalmente come anche informalmente) sappia valorizzare la differenza del femminile, è quindi in molti casi dal proprio stesso sesso che ci si sente in dovere di difendersi in una degradazione del genere cui si appartiene che non proviene solo "da fuori" ma anche "dall'interno" senza che ci sia spazio per domandarsi quali conseguenze possa giocare sulla propria soggettività l'introiezione di un'immagine negativa del femminile da cui infatti molte delle giovani cercano funambolicamente di smarcarsi, descrivendo per sé peculiarità altre e differenti e tuttavia fragili perché deprivate di una genealogia rigettata anzitempo. È così che non solo la legittimità del proprio desiderio ma la sua stessa conoscenza ed esplorazione si trovano ad essere amputate e confuse o sostituite con il desiderio dell'altro e il modesto (ma centrale e funzionale) piacere che nell'accondiscendervi può derivare.

*Io [...] non riesco ancora a capire bene come questi argomenti.. per dire: mi metto la minigonna perché mi fa star bene; ma perché mi fa star bene? Perché vengo guardata in un certo modo oppure perché veramente mi fa star bene!?. E quindi il fatto che [...] noi donne ci mettiamo in situazioni discriminanti, ma perché ci fanno star bene, no!? Come quando alle volte [...] l'uomo cavaliere va bene, l'uomo che ti paga la cena va bene, fa comodo, no!? E quindi magari ci mettiamo noi in certe situazioni, inconsciamente o consciamente. E però [...] non riesco ancora a capire bene queste tematiche di [...] come ci comportiamo, cioè, di noi donne come reagiamo, non riesco tanto a interpretarla. Nemmeno io alle volte mi riconosco, cioè, non so bene se mi sto comportando così perché sono Laura, perché sono donna, perché sono studentessa, perché lo sto facendo non lo so bene. (Laura)*

Anche laddove il femminile viene valorizzato – sebbene soprattutto in ordine a peculiarità che più che esaltarne le potenzialità ne rimarcano il rispetto di virtù tradizionali come la monogamia (a differenza di quanto invece si considera il maschile, valutato negativamente poiché più dedito alla ricerca del proprio piacere) – il rapporto con il maschile si impone come metro con cui valutare e giudicare persino la sessualità lesbica che, dinnanzi a quella eterosessuale, finisce con l'essere considerata in qualche modo manchevole, incompleta (Giovanna).

La lettura delle dodici interviste riserva tuttavia spazio anche a delle importanti e significative eccezioni. Alcune delle giovani intervistate infatti non mancano di indicare nei loro racconti di formazione la presenza di modelli di femminilità alternativi a quelli diffusi, che mostrano la possibilità di un rapporto differente con il proprio corpo, un corpo che non si fa tiranno ma che è piuttosto compagno fedele per il cui tramite si gode delle opportunità che consente, senza adombrare le qualità altre che una donna può esprimere, che si fanno così visibili e significative tanto da ispirare la formazione di altre donne. È in questo modo che nelle interviste di Antonia, Daniela e Flavia, trovano spazio le donne della politica, della Storia, del giornalismo come le qualità che da loro si possono attingere come l'indipendenza, la cultura, la tenacia, la passione. Allo stesso modo i corpi "*felici*" dell'insegnante di danza (Antonia) o della propria madre (Laura) trasmettono alle giovani allieve e figlie la possibilità non solo di avere e possedere un *corpo in sé/per sé*, ma di *essere quel corpo*, quella *soggettività incarnata* del cui piacere fare esperienza e poter godere, apprendendo a mettere (temporaneamente) fra parentesi quel dover essere che sospinge verso quelle pericolose alienazioni più sopra ricordate. Così come le interviste testimoniano la presenza di ragazzi e uomini e compagni che hanno saputo guardare oltre le convenzioni sociali e hanno mostrato interesse, curiosità, trasporto verso la persona che hanno

dinnanzi, verso le sue peculiarità, le sue competenze, che riguardino lo studio (Elisa), il lavoro (Olga) o l'amore (Laura).

Si tratta di esperienze educative importanti, non a caso annoverate in ripetute occasioni nel testo, e che tuttavia faticano a poter essere considerate un'alternativa praticabile ai modelli diffusi il cui peso (educativo) specifico risulta infinitamente più grande nella misura in cui riesce a innestarsi in ogni spazio: mediatico, relazionale, simbolico, linguistico. Si tratta infatti di esperienze che le giovani possono incontrare *solo* nella contingenza del *fortuito* e del *singolare* – ovvero del tutto casualmente all'interno della propria famiglia o nella scuola civica che si sceglie di frequentare per il corso di danza classica per bambine – fattori che contribuiscono a renderle ancor più delle eccezioni che delle reali possibilità. Opportunità in cui si “inciampa” ma che non si è in grado di poter scientemente ricercare, il cui valore e la cui opportunità non tutte sono in grado di comprendere o ricostruire per sé dal momento che non si danno esplicitamente e intenzionalmente quali strumenti che si può essere accompagnate ad acquisire ma si presentano come esempi che, ricompresi nell'economia di una più forte educazione diffusa, rischiano di apparire belli quanto distanti da sé, se non proprio inverosimili o poco credibili o peggio, invisibili. A contribuire negativamente infatti è l'assenza totale – accanto agli esercizi doverosi di denuncia e critica dell'esistente (citati in più occasioni anche nel corso delle interviste<sup>34</sup>) – di una loro visibilità sociale che esuli dal presentarle come esempi (e dunque anche possibili eccezioni) e che possa invece restituirle come alternative praticabili, da valorizzare e sperimentare per sé.

## 11.2 Un'educazione a/mediante la propria subalternità

### 11.2.1 L'educazione alla subalternità: essere l'ombra dell'altro

Un'ulteriore continuità e trasversalità che è possibile riscontrare nelle interviste raccolte ha a che fare con una condizione di *subalternità* che, da un lato, sembra caratterizzare la collocazione delle giovani all'interno di molte delle relazioni che queste descrivono nel corso delle narrazioni (come ad esempio quelle familiari, dei pari o sentimentali) e, dall'altro (e più in generale), sembra partecipare alla definizione di un'immagine *minore* e *misogina* del femminile, immagine condivisa da molta parte delle giovani coinvolte.

Per quanto quasi tutte ritengano di essere parte di una generazione di donne che – a differenza di altre zone del paese (Antonia e Daniela sottolineano in questo senso le differenze fra nord e sud Italia), se non del mondo (Laura e Flavia) – si è ormai lasciata alle spalle le discriminazioni più evidenti e violente nei riguardi del femminile, la proposta di riflessione intorno alle origini e alle definizioni possibili di “uomini” e “donne”, quanto (per alcune) la stessa narrazione delle esperienze di formazione di genere, ha permesso di osservare, laddove riferiti, alcuni fenomeni discriminatori e, in certi casi, di esplorare la significazione che di questi le giovani hanno proposto.

Sebbene nel procedere delle narrazioni la subalternità del femminile non venga mai espressamente riferita come tale, significativo è il novero di esperienze e considerazioni che molte delle giovani donne segnalano e restituiscono e che, esplicitamente o implicitamente, riferiscono di una presenza di condizioni di *vincolo*, *limite* e *svalutazione* (se non aperta *denigrazione*) che interessano i loro racconti di formazione e che, in certi casi, le stesse riconoscono e sentono di subire in ragione della propria appartenenza di genere, e da cui, viceversa, percepiscono come svincolati i pari (maschi). Si tratta di esperienze molto diverse fra loro ma che, anche a causa di

---

<sup>34</sup> Nel corso delle interviste alcune giovani donne hanno citato, ad esempio, il video «Il corpo delle donne» di Lorella Zanardo disponibile all'indirizzo <http://www.ilcorpodelledonne.net/>

questa loro frequenza, sembrano tracciare – educativamente – una certa contiguità fra il modo di percepire e definire/descrivere il “femminile” e, appunto, una sua *minorità*.

I soggetti su cui più frequentemente sono ricadute l’attenzione e il giudizio di molta parte delle giovani sono i propri pari, che – laddove indicati come categoria sociale – vengono considerati portatori di uno sguardo che sovente riduce il femminile a un mero oggetto sessuale, di cui vengono considerate forme e avvenenza, obnubilando viceversa altre qualità e peculiarità. Si tratta di un’«oggettivazione» (come alcune delle stesse giovani usano definirla) che non viene registrata solo all’interno delle proprie relazioni amicali o del più ampio orizzonte dei propri pari ma che alcune ritengono coinvolga in modo significativo la stessa dimensione mediatica che «*degrada in modo imbarazzante*» (Flavia) il corpo femminile in un modo che non si ritiene, viceversa, avvenga nei riguardi del maschile.

È attraverso lo sguardo dell’altro/pari che molte giovani riferiscono infatti di sentirsi considerate «*un divertimento, un en passant*» (Elisa), un’esperienza di passaggio che presto verrà accantonata (Clara), un oggetto su cui l’interesse maschile si posa per dar sfogo alle proprie necessità (Flavia, Antonia) e che, brevemente, si presume esaurirà il proprio interesse portandolo altrove, presso altre donne (Giovanna). Una conferma parziale di questo modo “maschile” di guardare e pensare il “femminile” sembra giungere ad alcune giovani da un altro genere di considerazione, che testimoniano ad esempio Elisa e Clara riferendosi alla predilezione del maschile per le relazioni amicali intragenere da cui il femminile è percepito come o totalmente escluso o tollerato ma solo entro certi limiti e che, nell’esempio riportato da Elisa, giunge a esprimersi nei termini di una mancanza di rispetto per il genere femminile che un collega universitario le palesa verbalmente. È sempre dai propri pari che le giovani ritengono derivare commenti e freddure che, nella maggior parte dei casi, riguardano proprio l’inferiorità presunta del femminile (Nadia) e l’invito, in ordine a questa, di tornare a occuparsi dei ruoli che la tradizione ha da sempre assegnato lei: la domesticità e la maternità (Elisa, Daniela, Antonia).

Si tratta di battute che, in alcuni casi, vengono assunte come tali e che pertanto paiono non suscitare un particolare fastidio da parte di chi le riceve (Nadia), ma che in altri sollecitano una riprovazione che, tuttavia, solo in un’intervista (Daniela) viene indicata come direttamente espressa al mittente. Più frequenti sono invece le denunce di quanto la complicità femminile sia in questi casi d’uso comune (Daniela, Elisa, Laura, Antonia).

È Flavia invece a riferire per se stessa un senso di disorientamento che ben permette di osservare la contraddittorietà dei giudizi che si ritiene essere espressi dagli uomini sulle donne. Accanto alle battute ricordate, ne vengono infatti menzionate altre che assumono la forma di una vera e propria denigrazione, in cui l’emancipazione femminile viene screditata e associata all’uso mediatico e mercificato che le stesse donne oggi fanno del proprio corpo (Daniela) e che spesso si affiancano a giudizi, percepiti come più rabbiosi e giudicanti, dinnanzi a comportamenti e atteggiamenti femminili reputati (dal maschile) come non consoni a quanto previsto dalla morale corrente, che nei casi di Flavia e Clara, ad esempio, viene fatta coincidere con una femminilità dedita a libertà sessuali. L’insieme di queste considerazioni sprezzanti costituisce una costellazione schizofrenica che le giovani riferiscono e dinnanzi alle cui contraddizioni paiono disarmate. Dalle narrazioni delle giovani il maschile appare come non solo del tutto *dimentico* delle specifiche soggettività femminili, ma – nel declinarne contraddittoriamente i dover essere – le dipinge come *minori*, prese da una timorosa e preoccupata immobilità, un’*impasse* in cui qualsiasi scelta rischia di essere sbagliata e sottoposta a giudizio e all’interno della quale non sembra esserci spazio per ascoltare se stesse o per assecondare fino in fondo personali spinte e desideri.

L’essere immaginata come un soggetto minore corrisponde a una percezione che le giovani sembrano mutuare anche da altri contesti che, ad esempio, riguardano l’ambito universitario e quello lavorativo. Parte di uno sparuto gruppo di colleghe donne iscritte alla Facoltà di Ingegneria edile, Laura considera quanto il proprio essere donna quotidianamente venga letteralmente ignorato non solo da compagni e docenti ma dallo stesso linguaggio accademico che, non prevedendo alcuna possibile declinazione al femminile delle proprie categorie, lascia alla stessa una sensazione di

esclusione e smarrimento che le impedisce di immaginarsi nel qui e ora quanto, soprattutto nel futuro, parte di un mondo entro il quale ella stessa risulta apparire come soggetto “*non previsto*” e, dunque, *neppure pensato o detto* e dinnanzi alla cui presenza non sembrano, a Laura, profilarsi forme di accoglienza e riconoscimento future.

Anche il mondo del lavoro viene citato come luogo entro cui essere una donna implica la possibile presenza di condizioni di svantaggio e prevaricazione. Si tratta di nozioni che le giovani riferiscono di aver appreso (come nel caso di Antonia, Barbara e Marta) per il tramite delle statistiche che informano, per esempio, sul diverso trattamento economico, o per informazioni ricavate da quanto gli adulti anticipano loro su come il posto di lavoro sia ancora oggi per le donne luogo di possibili discriminazioni o violenze sessuali, in cui già in fase di selezione del personale il proprio sesso rischia di trasformarsi in un fattore di potenziale svantaggio che, nella migliore delle ipotesi, imporrà alla donna che desidera accreditarsi per le proprie competenze di lavorare il doppio dei colleghi maschi (Antonia). Da tutto questo le giovani ritengono, in ogni caso, di essere al momento al riparo, auspicando di non impattarvi nel prossimo futuro (Laura, Barbara, Elisa).

Ad ognuna di queste esperienze ciascuna delle giovani intervistate ha associato, come in parte si è cercato di riportare, valenze e significati differenti. È interessante tuttavia notare come non tutte le esperienze narrate nelle prime due parti dell’intervista vengano successivamente riconsiderate quali possibili esemplificazioni o indicatori di una condizione di subalternità del femminile rispetto a quella maschile quanto, neppure, ricomprese quali peculiarità delle dimensioni di genere di cui nella terza parte dell’intervista si chiede un tentativo di definizione.

Tornare sui testi, nella loro interezza, risulta quindi importante nella misura in cui permette di osservare quanto *frequenti e ridondanti* siano i messaggi da cui le giovani mutuano una rappresentazione – di sé quanto del femminile – in qualche misura *minore, marginale, negativa* se non del tutto *problematica*; contenuti che giungono loro – in modo più o meno implicito – sovente anche dall’interno di relazioni molto significative da un punto di vista dell’investimento emotivo e relazionale (genitori, fidanzati, migliori amiche, pari).

In modo particolare, colpisce quanto molte delle esperienze familiari e sentimentali – nelle prime parti dell’intervista solo accennate in qualche digressione narrativa o, viceversa, qui lungamente trattate – non vengano successivamente prese in considerazione all’interno dello spazio di riflessione promosso dalla terza e ultima domanda.

Rispetto all’ambito familiare, ad esempio, nessuna giovane riconsidera le discriminazioni citate in merito alla maggiore libertà di movimento concessa ai fratelli maschi (Clara), come alla possibilità per questi di essere esonerati dalle faccende domestiche (Olga, Giovanna). Anche laddove riferiti con certo fastidio, questi sembrano essere piuttosto considerati una parte che tutte le componenti del nucleo familiare apprendono a considerare (e a trasmettere) come onere *naturale e scontato* delle figure femminili e che queste, loro malgrado, imparano in molti casi ancora a far proprie tanto da non riuscire a rileggerle e ad accoglierle che come ovvie e naturali, sebbene riguardanti *compiti di servizio*. Si tratta di mansioni che, nel caso di Marta, si trovano ad essere ribadite all’interno del nuovo nucleo familiare a cui lei e il marito hanno dato vita e che, nonostante il senso di ingiustizia che percepisce come a queste associato, si sobbarca con pazienza, nella speranza – un giorno – di poter ricevere dal marito un “aiuto”.

Un simile messaggio di insignificanza o svalutazione sembra provenire anche dagli ambienti che alcune giovani frequentano all’esterno della propria cerchia familiare, cui è riconosciuta dalle giovani una grande importanza formativa. È qui che è possibile osservare come alcune di loro apprendano a considerare le stesse politiche di genere messe in atto – come la diarchia negli scout (Ilaria) o le quote rosa nella politica (Barbara) – non solo svuotandole del loro senso e dei principi che le ispirano ma, soprattutto e più problematicamente, impedendo a se stesse di nutrirsi del valore che (teoricamente) informa queste pratiche. È in questo senso che per Ilaria ricoprire l’incarico di capo scout non è considerabile come il frutto di un riconoscimento che la valorizza sia per le sue competenze che, al tempo stesso, per il suo essere una donna, ma una mera incombenza d’ordine



burocratico che, così recepita, non solo smarrisce l'intento originario ma ne snatura propriamente l'indirizzo, portando inoltre a leggere queste attenzioni verso le donne con certo fastidio.

Orientando l'analisi verso i rapporti sentimentali, in particolare, è possibile notare come alcune giovani non sottopongono a ulteriori considerazioni nemmeno quelle esperienze che avevano precedentemente descritte, nonostante il loro evidente portato di *soggezione* e *dipendenza*, non riuscendo in questo modo a ricomprenderle entro un'analisi o una cornice di genere più ampia. Sono molte le esperienze che restano prive di uno sguardo che esuli dall'annotazione autobiografica e fra queste, ad esempio, tutte quelle che vedono i fidanzati limitare la libertà della propria compagna e che, fra l'altro, riguardano: la possibilità concessa da questi (o il loro divieto) di uscire di casa; l'indicazione dell'orario di rientro che la fidanzata si ritiene tenuta a rispettare; la scelta dell'abbigliamento (che prevede ad esempio la possibilità di indossare minigonne solo alla presenza del fidanzato); le prescrizioni o i consigli circa le frequentazioni amicali al di là della coppia. Si tratta di esperienze che, per alcune giovani, "naturalmente" si accompagnano all'assimilazione di ruoli storicamente associati alla figura della donna: la madre (di), la moglie (di), la bambina (figlia di). Sul portato educativo di queste esperienze gravano differenti elementi che riguardano anzitutto l'*importanza* che la maggior parte delle giovani ha associato al *rapporto sentimentale* e al ruolo formativo a questi riconosciuto rispetto al proprio divenir donna (la cui assenza – dopo una separazione – lascia in molti casi smarrite, deprivate) e la *durata stessa del rapporto* (che nelle interviste risulta avere una durata compresa fra l'anno e mezzo e i sei anni, ricoprendo così buona parte del periodo adolescenziale).

Similmente accade anche per le esperienze che le giovani hanno vissute come violente – legate alla fatica di riuscire a comunicare preferenze o limiti all'interno di un rapporto sentimentale o sessuale – che restano in questo caso non solo legate alla narrazione di alcuni momenti della propria formazione ma, all'interno di questa, appaiono alle loro protagoniste come non fino in fondo comprensibili e spiegabili, sia riguardo alle ragioni che hanno informato il comportamento prevaricatorio dei compagni che quello passivo e afono di loro stesse.

Queste esperienze vissute nella coppia vengono dalle giovani *racchiuse e circoscritte all'interno del singolo episodio*, come della singola relazione, entro cioè una cornice interpretativa che fa dell'uno e del singolare il proprio unico osservatorio, senza che mai l'esperienza di altre donne (o di altri compagni) riesca a permettere considerazioni che, nella similitudine e nella ridondanza, riscontrino l'opportunità non solo di scoprire la presenza di «modelli di genere normativi»<sup>35</sup> sottesi ma anche di offrire con ciò opportunità di rivedere se stesse e l'altro entro una differente prospettiva.

È interessante notare quanto, anche laddove è invece presente una lettura di genere più consapevole di quanto ancora oggi la relazione fra uomini e donne possa assumere i contorni della subordinazione (se non dell'esplicita violenza), quando questa lente cessa di riferirsi al panorama più generale del maschile per avvicinare contingenze e soggetti specifici (Antonia e Daniela), essa sembra cedere il posto a un'analisi che riconsidera i vincoli e i limiti individuati una *mera questione privata*<sup>36</sup>, che riguarda nient'altro che i soggetti coinvolti. Questi ultimi vengono concepiti infatti

---

<sup>35</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010, p. 11.

<sup>36</sup> «L'interesse ossessivo per la persona, a scapito dei rapporti più impersonali, agisce come un filtro che indebolisce la comprensione razionale della società, oscura la costante importanza delle classi nella progredita società industriale, c'induce a considerare la comunità in atto di reciproca auto rivelazione e a sottovalutare, specialmente nella città, i rapporti sociali fra estranei. [...] L'avvento della psicologia moderna, e in particolare della psicoanalisi era fondato sulla convinzione che la comprensione dei meccanismi profondi dell'Io, eliminando le idee trascendentali del peccato e del male, avrebbe consentito agli uomini di liberarsi da questi orrori e di partecipare in modo più pieno e razionale a una vita che andasse oltre gli angusti confini dei propri desideri. La gente è assorbita dalle vicende della propria esistenza e dalle emozioni personali come mai prima d'ora, ma questa preoccupazione si è rivelata una trappola, anziché una liberazione. Dal momento che questa concezione psicologica della vita ha enormi conseguenze sociali, vorrei definirla con un'espressione che, di primo acchito, può sembrare inadeguata: si tratta di una visione intimistica della società.» in Richard Sennet, *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano 2006, (Prima edizione, 1974), p. 5.

come autonomi, liberi e consapevoli fautori di un gioco delle parti entro cui si ritiene che ragazzo e ragazza abbiano entrambi pari opportunità di scelta e uguale dignità. In questa lettura un fenomeno sociale riconosciuto in generale come presente e ricorrente nelle relazioni fra i generi – quale la subordinazione del femminile – viene reinterpretato come sola dinamica psicologica, perdendo in questo modo la possibilità di cogliere nelle esperienze osservate la presenza e la forza di norme e aspettative di genere, cancellando al contempo la possibilità di riconoscere nel proprio comportamento e atteggiamento le tracce di ciò che nel corso della propria formazione si è appreso.

Colpisce in questo senso quanto il passaggio dalla dimensione sociale a quella privata sembri segnalare una fatica nel riuscire a collocare la propria personale e singolare esperienza in un quadro di senso più ampio – storico e contingenziale. Un ulteriore esempio permette di osservare questo limite. Laddove Laura si sofferma a considerare quanto il fatto stesso di essere donna la esponga potenzialmente al rischio di subire un'aggressione (il riferimento costante è alla violenza d'ordine sessuale), essa non rievoca le esperienze di violenza realmente vissute all'interno di una lente di genere che ne smascheri i differenti costrutti contenuti (di subalternità, di gerarchia, di prevaricazione da un lato e di supina accettazione dall'altro). La mancata rilettura di genere della propria personale esperienza sembra produrre in questo specifico caso da un lato un correlato di azioni che vedono la giovane autolimitare la propria libertà quale unica strategia (individuale e solitaria) per far fronte alla paura percepita e, dall'altro, lasciano la stessa priva di chiavi di lettura che le permettano di rileggere e comprendere quanto le è a suo tempo accaduto, il cui portato educativo risulta in effetti insondato come lei stessa dichiara. Quanto questa intervista (come altre, ad esempio quella di Nadia) sembra restituire attraverso la lettura esclusivamente «intimistica»<sup>37</sup> delle personali esperienze di genere è la presenza di un'iperresponsabilizzazione delle giovani dinnanzi a fenomeni la cui cifra storica e sociale impedisce tuttavia di riuscire a comprendere e controllare. Non solo. A contraltare di questa responsabilità si accompagna la deresponsabilizzazione dell'altro che, nelle riflessioni delle giovani, sembra infatti progressivamente venire espunto. A tutto questo si lega infine un apprendimento che espone alla riedizione di strategie identiche a se stesse, sebbene fallimentari, poiché private di una lente differente con cui osservare il proprio orizzonte relazionale e culturale, entro cui si apprende a muoversi non già con autodeterminazione ma con la paura che incita all'evitamento, alla rinuncia, alla frustrazione, all'adeguamento a un proprio presunto destino.

Sebbene non sia stato possibile sondarne in modo dettagliato le origini, l'esperienza che Daniela definisce di «*socializzazione del fidanzato*» (Daniela) esprime molto bene come, viceversa, una lettura capace di *partire da sé* per riconnettere la propria vicenda intima e personale con quella delle altre donne e di tradurla quindi in termini politici (e quindi anche storici e sociali) apra a tutt'altro genere di portato educativo, in cui la soggettività individuale non si scioglie in un'indeterminatezza fragile e passiva ma mantiene il proprio contorno sia nella lettura di ciò che l'attraversa che nell'individuazione dell'orizzonte verso cui indirizzare il proprio desiderio e la propria scelta.

### **11.2.2 L'educazione alla misoginia**

*Lui [il marito, Ndr] è come se fosse una donna praticamente: ancora adesso è molto superficiale.*  
(Intervista 9, Marta)

Le narrazioni delle giovani offrono infine l'opportunità di osservare come lo stesso modo di pensare e immaginare il maschile e il femminile siano parte in causa di un'educazione informale che contribuisce a costruire e riprodurre, agli occhi delle giovani, “la donna” come una figura *minore* e, al maschile, *subalterna*. È in questo senso che si sono esplorate quelle immagini che del maschile e del femminile le giovani hanno riportato nel corso delle interviste, osservando, anzitutto

---

<sup>37</sup> *Ibidem.*

e in particolare, le significazioni e le interpretazioni *negative* con cui esse approcciano la propria stessa individualità (specie laddove questa esuli dalle immagini che la tradizione ha consegnato loro) e il proprio stesso corpo, inteso quale corpo di donna.

Il corpo narrato è quello che le giovani “utilizzano” per assolvere agli oneri domestici, mediante cui accudiscono genitori e sorelle più piccole, quello su cui si posano i loro sguardi come quelli dei pari (femmine e maschi) e degli uomini più adulti, il corpo con cui hanno attraversato le prime esperienze sessuali, entro cui hanno abitato momenti felici come di stanchezza, solitudine e rabbia poiché impedito o limitato nella sua libertà<sup>38</sup>. Ed è in questo corpo che la maggior parte delle giovani sembra individuare alcune *radici o premesse* di questa immagine *minore* del femminile, come le descrizioni che lo riguardano sembrano in effetti riferire.

Esiste la «cosa» sesso prima della sua definizione? Riuscite ad articolare pensieri sessuali e sessuati senza aderire a una pratica discorsiva che stabilisce «a monte» quale sia il paradigma a cui fate riferimento? [...] Che la sessuazione, confinata al fatidico due [...], porti già e da sempre con sé la sua applicazione sociale, nonché la sua interpretazione? O, detta in modo ancor più semplice, cosa fa derivare dalla forma sessuata di un corpo, cioè dal suo avere un pene e dei testicoli in alternativa a una vagina, un utero e delle ovaie (perché di questo, metonimicamente, si tratta), l'uso che di quel corpo e dell'essere umano che lo abita può e deve socialmente essere fatto, oltre al racconto che di quel corpo si fa e alla rappresentazione che se ne dà? Perché, per dirne una, l'uomo deve pensarsi e agire da soggetto, mentre la donna è pensata (e stenta a non pensarsi) come un'anatomia e un destino?<sup>39</sup>

È a questo corpo, al corpo delle donne, nella sua fisicità quanto della sua fisiologia e nel potenziale generativo, che la maggior parte delle giovani riconducono rappresentazioni, nella quasi totalità dei casi, evocanti immagini di *fragilità, delicatezza* come anche di *gravità*. Ed è in ragione di questa sua lettura che il corpo sembra non costituire un buon alleato delle giovani, nella misura in cui la sua rappresentazione ricorda loro un potenziale di forza e resistenza descritto come sempre minore (ad esclusione di Elisa) rispetto a quello maschile, evocando (o materializzando) il rischio di maternità precoci, di interruzioni di gravidanza, facendosi cornice di una sessualità «complicata» (Laura), spingendo alla rinuncia a progetti e desideri professionali che non collimano con le sue necessità (Elisa), invocando di per sé l'onere della cura e della manutenzione delle relazioni che si immaginano come infatti già iscritte in esso (Olga, Nadia, Ilaria), e sollecitando l'obbligo di una postura di difesa da potenziali violenze. Un corpo che è dunque percepito e significato come sempre manchevole, minore, passivo, subordinato e vincolato e di cui solo in sparute occasioni si è avuto modo di ascoltarne il profilo desiderante (Laura); un corpo la cui differenza (rispetto a quello maschile) è dipinta e concepita come qualcosa che, in qualche modo e misura, sembra vincolare a monte la possibilità di farne un'esperienza differente e positiva.

Questa immagine del corpo femminile non sembra tuttavia costituire l'unico fardello che le giovani mostrano nelle loro narrazioni. Osservare il modo in cui le giovani intervistate nella maggior parte dei casi considerano e giudicano le altre donne, le *donne reali* (conosciute, incontrate, frequentate), come la loro generalizzazione entro la categoria del “femminile”, permette di comprendere quanto non solo alla loro dimensione corporea vengano associate immagini problematiche o negative ma questo giudizio si trovi a essere esteso a qualità d'ordine caratteriale e psicologico. È nei tre quarti delle interviste che infatti è possibile individuare *considerazioni misogine e antifemminili* che le giovani rivolgono a se stesse ma con cui, più frequentemente, osservano il proprio panorama di genere, talvolta considerandosi parte dello stesso, talaltra smarcandosene (insieme alle amiche del cuore) e recuperando, nell'eccezione, un'immagine di sé

---

<sup>38</sup> Si intende in questo senso concordare con la posizione di studiose e studiosi che, come ben sintetizza Roberta Sassatelli nella prefazione al testo di Raewyn Connell, hanno «sposato una qualche forma di post-strutturalismo, con il tentativo di tenere presente la corporeità, ma di concepirla come un dato socialmente mediato» In Roberta Sassatelli, *Uno sguardo di genere*, Prefazione a Raewyn Connell, op. cit., p. 15.

<sup>39</sup> Maria Nadotti, *Sesso & genere. Un manuale per capire. Un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano 1996, pp. 66-68.

libera (ma non liberata) dai giudizi che invece si destinano ad altre; si tratta di giudizi che viceversa sembrano assumere una digressione positiva solo ed esclusivamente laddove dalle *donne reali* l'interesse e lo sguardo delle giovani si volge verso le immagini *ideali e idealizzate* di queste<sup>40</sup>, all'interno di quei canoni che tuttavia la tradizione ha sancito, scritto e riprodotto a cui se ne affiancano di nuovi: come la donna che dimostra di avere a cuore la propria famiglia, dinnanzi alla quale traduce il proprio desiderio e la propria individualità in oblatività, la donna perfetta che mostra di sapersi mantenere in equilibrio senza dimenticare nessuno dei suoi impegni e delle persone che da lei dipendono. Canoni che, ancora una volta, non sembrano lasciare spazio per l'espressione di sé (specie se da questi distante o del tutto eccentrica) e che sembrano in qualche modo apparentati a quella profonda diffidenza che la maggior parte delle giovani hanno dichiarato nei rispetti del movimento femminista, pur ammettendo di non conoscerne i contenuti<sup>41</sup>.

I giudizi che molta parte delle giovani donne destinano al proprio sesso colpiscono viepiù per il contraltare positivo destinato invece al maschile, che produce una *dicotomizzazione* che fin dal principio si fa portatrice di una *gerarchia* fra i generi. Fatte salve le debite eccezioni, sono forse le stesse interviste – considerate nel loro insieme per la struttura narrativa che presentano in ordine allo spazio dedicato all'analisi del valore formativo associato ai differenti soggetti introdotti – a suggerire quanto le figure femminili restino spesso confinate in ruoli marginali, la cui formatività è infatti sovente taciuta, lasciata sullo sfondo per emergere – e solo in alcuni casi – all'interno di una cornice di genere laddove diviene protagonista in sole tre delle dodici interviste.

È interessante notare come, nel corso delle narrazioni, alcuni punti di vista e considerazioni al principio più dicotomizzate e polarizzate abbiano subito alcune significative trasformazioni. Il passaggio dalla narrazione della propria esperienza formativa – da quel «partire da sé»<sup>42</sup> – al tentativo di “spiegare” se e come uomini e donne giungono a essere quello che sono, in alcuni casi ha visto svilupparsi una *ricorsiva e positiva circolarità* fra le teorie spontanee progressivamente esplorate e il panorama esperienziale considerato. La complessità di quest'ultimo ha infatti offerto in diverse occasioni interessanti opportunità di riflessione in ordine alle dimensioni di genere via via affrontate e, al contempo, suggerito la necessità per alcune giovani di ridefinire e ricostruire le teorie di genere inizialmente abbozzate, nel tentativo di “provarle” alla luce di quanto di volta in volta preso in considerazione del proprio quotidiano.

In questo senso, la considerazione di profili umani non automaticamente collocabili all'interno della polarità di genere da alcune giovani inizialmente presentata, ha ad esempio dischiuso nuovi percorsi di analisi, sollecitando lo sguardo a provare a collocare e a dare senso (e spiegazione) a quei profili umani “eccentrici” rispetto alla (presunta) norma di genere inizialmente individuata (binaria ed eterosessuale). Questo ha reso necessario il ricorso alla considerazione della possibilità di “eccezioni” – accanto ai profili più tipicamente (e rigidamente) considerati “maschili” e “femminili” – o, in altri casi, una formulazione più *sfumata* delle stesse identità di genere precedentemente presentate (talvolta rivalutate come stereotipiche, come considerato da Ilaria), accogliendo e stimolando una maggiore attenzione anche alle specificità individuali intragenere (Giovanna). È all'interno di questi cambiamenti che, ad esempio, si sono potute trasversalmente registrare alcune trasformazioni fra cui, la più significativa, riguarda il diminuire o l'attenuarsi dei commenti più apertamente antifemminili nei riguardi di altre donne e la comparsa di considerazioni più problematizzanti nei riguardi del maschile.

La compresenza di spazi narrativi e riflessivi ha permesso dunque di stimolare e raccogliere non solo le considerazioni che le giovani già possedevano intorno alle dimensioni di genere prima

---

<sup>40</sup> «Approfondendo i significati che le adolescenti assegnano alla femminilità si trova una concentrazione di attribuzioni ideali e idealizzate appartenenti a un apparato di categorie prevalentemente tradizionali dell'identificazione femminile che sembra aver attraversato per vie carsiche la generazione precedente, giungendo fino a loro.» in Carla Weber, op. cit., p. 128.

<sup>41</sup> Giovanna Campani, *Veline, Nyocche e cilici. Femministe pentite senza sex e senza city*, Odoja, Bologna 2009.

<sup>42</sup> Barbara Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Edizioni ETS, Pisa 2004.

dell'intervista ma di incoraggiare approfondimenti e rielaborazioni. In particolare – per quanto riguarda le immagini di maschile e femminile – uno degli aspetti che alcune interviste hanno permesso di osservare è stata la *curiosità* con cui alcune giovani hanno progressivamente avvicinato alcuni elementi e profili riconosciuti come *propri* del maschile. L'intervista di Elisa in questo senso offre un interessante contributo. La maggiore tranquillità che associa ai colleghi universitari (maschi) nella scelta di collocarsi in diverse parti del mondo per i propri studi (come per le future opportunità professionali), la conduce a vagliare differenti ipotesi. Queste prendono di volta in volta in considerazione: fattori «*genetici*» (connessi da Elisa al fatto che la maternità sia vissuta come questione solo femminile e che imponga vincoli e limiti pertanto alle sole donne); fattori storico generazionali (che la vedono associare questa tranquillità nella scelta all'individualismo e all'«*egoismo*» che riconosce come tipico delle nuove generazioni); fattori psicologici e individuali (in base ai quali Elisa giustifica il comportamento dell'amico preso ad esempio interpretando il suo svincolarsi con facilità dagli impegni sentimentali come una possibile reazione a un'ipotetica delusione d'amore di cui si presume colpevole una ex fidanzata o a un altrettanto ipotetico comportamento materno ritenuto traumatizzante come, per esempio, il tradimento coniugale). Poco prima di concludere quanto, da un punto di vista valoriale, per Elisa dare la priorità a figli e famiglia sia un compito di specie che in ogni caso spetta alle donne assolvere in ragione della «*sopravvivenza umana*» (Elisa), la stessa si sofferma per qualche istante a ponderare quanto, in effetti, la maggiore leggerezza con cui i colleghi affrontano gli impegni sentimentali conferisca a questi un maggiore «*equilibrio*» (Elisa) e, quindi, una sorta di vantaggio. Simili considerazioni sono presenti anche in molte altre interviste, dove permettono alle giovani di riflettere sulla qualità riconosciuta al maschile di saper divertirsi, di godere di spazi relazionali allargati (il gruppo dei pari), di non essere vincolato (o di essere meno vincolato) alla dimostrazione delle proprie qualità fisiche ed estetiche.

Tuttavia, l'assenza di una messa a tema della dimensione di genere, come la presenza di un'immagine dei generi ancora fortemente ancorata a dimensioni stereotipiche e naturalizzanti sembrano non favorire la possibilità di considerare quei caratteri del maschile a cui si è guardato con curiosità come delle opportunità per sé, quanto, piuttosto, a delle “fortune” a cui non si ha accesso in virtù della propria appartenenza di genere.

Oltre alle immagini tradizionali, minori o misogine del femminile nelle interviste raccolte è possibile rintracciarne di altre e differenti. Sebbene costituiscano una parte minoritaria, queste rappresentano un'interessantissima opportunità di osservazione e di esplorazione non solo delle differenti qualità che le sostanziano ma anche dei contesti entro cui sembrano essere coltivate, riprodotte, trasmesse e rinforzate e dei significati che per le giovani donne assumono, specie in ordine al portato formativo che queste ultime dichiarano come di quello che, dalle interviste, sembra in parte potersi desumere. Nelle interviste di Daniela, Flavia e Antonia infatti vengono accennate e descritte figure femminili il cui profilo si distanzia da quello tradizionale, connesso in particolare alla cura e alla maternità. Che si tratti di donne personalmente conosciute (madri, amiche, professoresse o personalità della politica cittadina) o di cui è noto solo il profilo pubblico (donne della storia, della politica, del giornalismo) tutte vengono considerate una parte importante della propria formazione di genere (nella misura in cui viene istituita una cornice che ne solleciti e accolga il racconto), un *esempio* cui rifarsi per la stima che sono in grado di sollecitare nei riguardi di ciò che sono (o sono state) e rappresentano (come la partigiana Ines Pisoni per Daniela, o l'amica di Flavia per la capacità di aver affrontato le fatiche della propria vita compiendo scelte fuori dai canoni) e da cui mutuare, per esempio, il coraggio, l'impegno, la competenza, la caparbietà (Antonia), in un novero che sembra profondamente distinguersi dalle qualità tradizionali del femminile, e che ne rintraccia in “quelle” particolari biografie di nuovi e differenti.

Non mancano in queste interviste – specie all'interno delle risposte alla terza domanda – accenni alla presunta più debole natura femminile (Daniela, Flavia) e, tuttavia, è possibile osservare come il loro peso non venga assunto dalle giovani come prevalente rispetto ad altri vincoli e limiti viceversa riconosciuti come storicamente e culturalmente imposti alle donne e dinnanzi ai quali, le giovani

non ammettono viceversa giustificazioni d'ordine biologico. È infatti possibile notare come queste non incidano infatti in modo assoluto nei rispetti delle più generali immagini che della donna emergono. Procedendo dalle singole personalità introdotte alle considerazioni più generali sulla figura della donna come delle donne, è infatti interessante osservare come nessuna di queste interviste contenga generalizzazioni dal profilo antifemminile alle quali semmai si sostituisce da un lato quello che Antonia definisce un «*orgoglio femminile*» e, dall'altro, l'espressione del desiderio e del bisogno di poter discutere con altre donne di temi e problemi che le riguardano, non ultimo quello che proprio concerne l'immagine che le donne hanno di sé e della «*categoria*» che come simili le ricomprende (Flavia).

Nel tentativo di comprendere ed esplorare l'ambiente educativo di genere di riferimento di queste giovani – tentativo volto a individuare possibili continuità o discontinuità con quello più sopra descritto – alcuni elementi sono emersi come significativi. Anzitutto le tre giovani prese in considerazione sono le uniche ad aver dichiarato di aver a lungo riflettuto sulla condizione della donna e delle donne, attraverso un impegno sia personale e culturale (composto soprattutto di letture sul tema) che pubblico e politico (mediante la condivisione di punti di vista, riflessioni, problematizzazioni con altre giovani donne, all'interno di cornici amicali e/o politiche). Non solo.

Un ulteriore elemento che educativamente sembra darsi come significativo è costituito dalla presenza e dalla significatività per tutte e tre le giovani (in particolare Antonia e Daniela) di un'esperienza relazionale femminile di gruppo, da cui non sono del tutto assenti figure maschili ma che, rispetto alla componente femminile, costituiscono una presenza discreta e mai prevaricante nei riguardi delle amiche a cui, nell'intervista, si dedica infatti assai più spazio. Esperienze amicali femminili che dunque non si aggregano all'ombra del bisogno ma del piacere per le attività svolte insieme (concerti, brevi convivenze, assemblee), per la reciproca compagnia, per le riflessioni che si condividono e che insieme si costruiscono e che non mancano di concentrarsi sulla condizione delle donne più che limitarsi alle dimensioni (solo private) delle relazioni sentimentali. Simile a questa esperienza relazionale è quella che anche Giovanna vive con le amiche e compagne di scuola che con lei condividono l'esperienza di un differente orientamento sessuale.

Nel caso di Daniela e Antonia, inoltre, l'esperienza maturata nel collettivo studentesco ha favorito la presenza di ulteriori elementi fra i quali la possibilità di raggiungere una visibilità all'interno del contesto scolastico in ordine alle proprie competenze conoscitive, politiche e comunicative e di mutuare da queste un riconoscimento sia dai propri pari che dalle figure adulte, come anche di entrare in contatto – proprio sulla scorta del comune interesse nei rispetti della tematica di genere – con personalità femminili della politica cittadina.

Ancora un elemento sembra accomunare le tre interviste nel particolare sguardo con cui si approcciano al femminile e che da un punto di vista educativo sembra altrettanto importante rilevare dal momento che riguarda il ruolo che il caso ha giocato in ognuna delle tre storie di formazione. Nessuna delle tre giovani è infatti approdata alla formulazione dei contenuti raccolti per il tramite di un accompagnamento educativo *ad hoc*. Nessuna di loro ha alle spalle un'educazione al genere<sup>43</sup> volta all'acquisizione di una consapevolezza delle cosiddette “questioni di genere” e di strumenti utili per accompagnarle ad «articolare la complessità»<sup>44</sup> nella quale – come donne o, più in generale, come soggettività incarnate – si trovano a vivere. *Tutta autoeducazione* direbbe Elio Vittorini<sup>45</sup>, dal momento che l'educazione ufficiale (intenzionale) non compare – almeno stando alle interviste – neppure lateralmente, a sostegno di questi spazi e di queste opportunità informalmente quanto fortuitamente presenti nei percorsi delle giovani.

Accanto alla mancata messa a tema delle questioni di genere, l'assenza di un'immagine positiva della donna e delle donne (che la maggior parte dei racconti di formazione raccolti denuncia) grava sulle tre esperienze citate, nella misura in cui rischia di farle apparire delle sole eccezioni a ciò che,

<sup>43</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), op. cit.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> Elio Vittorini, *Diario in pubblico. Autobiografia di un militante della cultura*, Bompiani, Milano 1999 (prima edizione 1957).

viceversa, continua a essere percepito come norma/consuetudine/natura. È su questo sfondo che queste esperienze rischiano di essere guardate come frutto del caso o della fortuna e non di una libera ricerca, cosciente e autodeterminata o di apparire come qualcosa da guardare con sospetto, in quanto possibile esemplificazione di quel femminismo spesso riportato come temuto, ingiusto, problematico.

*[Il femminismo, Ndr] È un movimento - onestamente - che non conosco. Però vedere, diciamo, la donna come magari superiore all'uomo, con delle caratteristiche che l'uomo non ha.. [...]. Utilizzare questo essere diversa come essere superiore e volersi quasi un po' imporre.. [...] Questa è forse una concezione sbagliata che io ho, eh!? [...] Però deriva dal fatto che, per esempio, alle volte ci sono anche degli eventi dove vanno soltanto le donne. Non li vedo come sbagliati - per carità - perché [...] il rapporto che donna ha con donna.. Io - voglio dire - ho delle amiche - a parte tutto - molto strette, con le quali ovviamente mi confido e faccio delle confidenze che non farei mai con un uomo. E, quindi, sicuramente, il rapporto donna-donna è fondamentale che ci sia in generale. Però ecco [...] alle volte, secondo me, viene un po' plasmato come dire, capito!? Un "donna con donna" tendono a sottolineare il fatto che loro sono superiori o così via. Ecco, non lo farei. Cioè, tenderei sempre a.. non è una questione di superiorità o di maggiore forza [...]. [...] È vero magari che dietro un grande uomo c'è sempre una grande donna, però ancora una volta è complicità, capisci? È un po' come un gioco di ruoli [...]. (Elisa)*

Considerato quanto ciò che risulta radicato nelle tradizioni impiega molto più tempo a modificarsi delle *strutture sociali* sottese<sup>46</sup>, ciò che appare come "altro da sé", in assenza di una cognizione positiva (e non tradizionale) su che cosa oggi possa concepirsi come "femminile", rischia di restare dunque non solo confinato entro il canone dell'eccezione solitaria ma di apparire in qualche modo come un pericolo da rifuggire.

### 11.3 Un'educazione a/mediante l'essere «prese per qualche parte»<sup>47</sup>

Se ragioniamo in termini di individuazione psichica collettiva vediamo come l'individuazione soggettiva in una certa collettività e in una certa epoca riguarda tutti. Per ragioni storiche e di differenza di genere finisce poi per assumere peculiari vincoli nell'esperienza femminile. Il genere incide nell'esperienza di praticabilità diversa della propria singolarità e differenza, nel momento in cui presenta e include un portato di specie quale la maternità e ciò che la prepara. Un'adolescente di oggi si trova a vivere la propria esperienza di genere in una situazione di particolare esposizione, peculiare di un'epoca in cui il progettarsi e il definirsi risulta essere da un lato molto spinto in avanti fino alla negazione della stessa differenza di genere, e dall'altro molto costoso, per gli esiti visibili nella generazione delle proprie madri o vissuti nelle loro prime reali esperienze.<sup>48</sup>

È così che Carla Weber descrive il divenire donne delle adolescenti di oggi: preso fra le richieste di libera espressione e autodeterminazione che derivano loro dalle peculiarità del tempo che abitano e, contemporaneamente, i doveri e i divieti che la loro storia di formazione di genere è chiamata ad attraversare. Crescere per la maggior parte delle giovani donne significa dunque apprendere quanto la ricerca e la costruzione di sé – per quanto dipinta come libera e senza confini – sia invece costellata di *vincoli* che proprio intorno alla loro soggettività di genere vanno a radicarsi, minando a monte le possibilità di una reale esplorazione, espressione e sperimentazione di sé che solo può consentire il comprendere chi si è e, soprattutto, chi si desidera essere.

<sup>46</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., pp. 48-53.

<sup>47</sup> Espressione di Ludwing Binswanger rideclinata pedagogicamente da Cristina Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 45.

<sup>48</sup> Carla Weber, op. cit., pp. 14-15.

I vincoli che le narrazioni testimoniano non sono quelli che ad esempio raccolse Gabriella Parca<sup>49</sup> nell'Italia della metà degli anni Cinquanta. Le giovani donne intervistate non sembrano infatti patire – nella maggior parte dei casi – costrizioni *evidenti*, come dimostrano, fra l'altro, la loro scolarizzazione, molte delle loro aspettative professionali, le attività che svolgono al di fuori della famiglia e dell'impegno negli studi e la libertà con cui sembrano in parte vivere le proprie esperienze sentimentali; come, accanto a loro, sembrano esserci genitori (padri e madri) molto presenti, che – perlomeno in alcuni casi – con paziente amorevolezza vengono descritti ascoltare le preoccupazioni o le paure delle figlie, che per la loro incolumità le aspettano svegli rincasare la notte, e che le invitano a scegliere della propria vita pensando al proprio benessere.

Guardando più da vicino e nel loro insieme i racconti delle giovani ed esplorando i significati che queste offrono alle esperienze formative di volta in volta narrate, ai personaggi come ai contesti che hanno punteggiato significativamente il loro divenire donne, alle relazioni che hanno contribuito a dare forma al loro percorso di formazione, quello che sembra evidenziarsi è tuttavia il profilo di un'educazione informale e diffusa *ancora* costellato di indicazioni e prescrizioni. Sebbene oggi in modo più sottile che in passato, queste sembrano tradurre le esperienze di formazione di genere in un *apprendistato* che accompagna le giovani donne ad assimilare – progressivamente quanto inconsapevolmente – quanto diventare se stesse altro non significhi che apprendere (da altri) cosa sia lecito, opportuno o doveroso essere, all'interno di un processo in cui – utilizzando ancora le parole di Carla Weber – «è difficile non vedere l'idea strisciante relativa all'accettazione del fatto che ciò che si può essere è ciò che l'altro ti concede di essere»<sup>50</sup>.

Si tratta di esperienze educative la cui cifra sembra quindi inserirsi senza soluzione di continuità in quella che Simonetta Ulivieri ha definito la «pedagogia dell'ignoranza»<sup>51</sup>, individuando con questa formula la storica presenza di un'educazione concessa alle bambine solo nelle forme e nei contenuti che potevano rivelarsi funzionali e utili a quanto socialmente (e storicamente) prescritto per i ruoli femminili. Un'educazione che ha preso forma all'interno di una più «generale negazione storica dell'identità, della soggettività e dei saperi femminili»<sup>52</sup>.

Quanto si è voluto mostrare attraverso gli esempi riportati nei precedenti paragrafi, è infatti la persistenza di un'educazione che, per quanto non sia percepita dalle giovani come apertamente dispotica, sembra in ogni caso fare leva su *richieste e prescrizioni di adeguamento*<sup>53</sup> delle singole soggettività a quanto, da più fronti, è preteso e richiesto, in un'ispirazione che non sembra trovare la propria finalità nel riconoscimento e nella valorizzazione di ciò che è individuale e particolare in ogni singola giovane donna, quanto nella possibilità che questa apprenda piuttosto a rinunciarvi<sup>54</sup> per aderire, viceversa, alle immagini idealizzate di un femminile che, di volta in volta, si fa tradizione, oggetto sessuale, strumento di commercio e vendita.

È dall'interno di questa *conformazione* che molte delle giovani incontrate sembrano imparare a mutuare *piaceri riflessi*, che non paiono maturare in proprio ma che, piuttosto, progressivamente vengono da altri/altre assimilati; fonti di gusti, valori, come dello stesso sguardo con cui si apprende a considerare e giudicare se stesse e gli altri/le altre, mentre, contemporaneamente, si impara a porre a tacere il proprio. Quello che sembra raccogliersi è infatti un senso di smarrimento, di solitudine e di profonda insicurezza, sentimenti testimoniati con importante frequenza in molti passaggi delle

---

<sup>49</sup> Gabriella Parca (a cura di), *Le italiane si confessano*, Feltrinelli, Milano 1964.

<sup>50</sup> Carla Weber, op. cit., pp. 131.

<sup>51</sup> Simonetta Ulivieri, *Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in Emi Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione femminile: dalla parità alla differenza*, La nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>52</sup> Gabriella Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2000.

<sup>53</sup> È ancora Gabriella Seveso a parlare della storica presenza di un dispositivo educativo (diffuso) che produce uno «svuotamento di quell'interiorità che le donne dovrebbero possedere e coltivare» necessario affinché possa inverarsi quel «completo adeguamento al desiderio altrui», svuotamento che trova nella privazione della parola e del simbolico alcune fra le sue più potenti didattiche. *Ivi*, pp. 44-45.

<sup>54</sup> È Elisabetta Ruspini a denunciare, nonostante il riconoscimento di tendenze di cambiamento sociale, la persistenza nei processi di socializzazione all'identità di genere di una «socializzazione alla rinuncia». Elisabetta Ruspini, *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, op. cit., p. 27.



interviste che accennano sovente al bisogno della conferma dell'altro, del suo riconoscimento e della sua approvazione, come talvolta del suo permesso; in cui assai più rare sono invece le esperienze di scoperta, di sperimentazione serena e gioiosa di sé, di entusiasmo e curiosità<sup>55</sup>.

Laddove questa educazione si manifesta e si dichiara – come soprattutto accade nelle relazioni con le figure adulte, in primis i genitori – agli occhi di molte delle giovani essa appare come parte di un apprendistato sulla cui bontà e sulle cui conseguenze non sembrano sentire la necessità di soffermarsi. Le indicazioni come le prescrizioni apprese dai genitori sembrano infatti apparire loro come in sé e per sé buone, che le raggiungono nient'altro che per il loro bene. Sono molti gli esempi già riportati che possono efficacemente descrivere questa “distrazione” o “cancellazione”. Se ne riportano solo alcuni altri che nuovamente attraversano indistintamente tutti gli ambiti esperienziali e relazionali analizzati nella seconda parte del presente lavoro, e che risultano collocati sia all'interno delle risposte alle domande come nelle diverse digressioni narrative, dando luogo solo in rare occasioni a ulteriori approfondimenti e analisi da parte delle giovani. Questi esempi mostrano quanto le singole soggettività non vengano viste, accolte e valorizzate, e quanto poco spazio di espressione venga permesso alle loro peculiarità.

Indizi di queste esperienze educative hanno a che fare con il *corpo*, mostrando quanto se su di esso si affollino prescrizioni, richieste, pretese, suggerimenti e consigli, in ben più rare occasioni se ne indaga e accoglie il piacere e il desiderio. Esemplificative in questo senso sono le parole della madre di Giovanna che, apprendendo dalla figlia della sua omosessualità, le risponde con la seguente considerazione: «*non sai che cosa ti perdi!*», in un gesto che, se non considera proibito o problematico l'orientamento sessuale della figlia, certo non lo valorizza nelle dimensioni desideranti che esprime; come anche le parole mediante cui Flavia descrive, dinnanzi alla possibilità di un rapporto sessuale (occasionale), l'impossibilità di scegliere senza dolore fra l'assecondare il proprio desiderio o la prescrizione sociale che viceversa prevede la sua negazione; o, infine, la reazione delle educatrici dell'oratorio che Nadia ha a lungo frequentato che non si premurano di accogliere o chiedere che cosa significasse per lei sedersi in braccio a un ragazzo, preferendo ammonirla pubblicamente per un comportamento che solo considerano riprovevole.

Anche l'esperienza di malattia di Elisa può aiutare a comprendere questa “distrazione” laddove le viene sconsigliato di dar seguito a ciò che sente e considera un importante bisogno, una necessità, ovvero di condividere con amiche/i e compagne/i di classe ciò che ritiene di avere appreso dalla malattia che ha attraversato e che l'ha contemporaneamente attraversata. Opportunità a cui potrà dar seguito solo nella forma della denuncia (suggeritale dai medici) e su altri contenuti, non afferenti il proprio sapere e il proprio apprendimento ma il disagio provocatole da scuola e compagne.

Non solo del corpo vengono ignorati bisogni e desideri. Gli stessi progetti scolastici e lavorativi vengono talvolta segnati a monte da esperienze e comunicazioni che sembrano a priori non prendere in considerazione la possibilità di uno spazio di ascolto e accoglienza del particolare sentire di alcune giovani. È così che Ilaria rinuncia a iscriversi all'alberghiero come pure a lasciare il percorso universitario intrapreso per la sola necessità di non «*deludere*» il padre, così come, per non contraddire il suo, Clara sceglie di non accogliere una proposta di lavoro per quanto questa corrisponda al suo desiderio di cimentarsi professionalmente al di fuori della propria famiglia.

Anche lo scoutismo sembra in tal senso offrire esempi, laddove la supposta predisposizione maschile e femminile per differenti incarichi viene a tal punto introiettata da Ilaria da essere confusa con quello che lei stessa considera inizialmente non solo un vantaggio logistico (legato al sapere dal principio chi farà che cosa) ma col proprio stesso desiderio; fraintendimento intorno a cui, prima dell'intervista, dichiara di non essersi mai soffermata a riflettere.

---

<sup>55</sup> Anche in questo caso si segnala la concordanza con alcuni esiti della ricerca di Carla Weber che rileva infatti quanto: «Desiderio (2,3 per cento), piacere (1,7 per cento), spensieratezza (3,5 per cento) vengono invece indicati da un numero ridotto di adolescenti, che sembra non associarli alle prime scelte quali dolcezza, fascino, seduzione e bellezza, quasi fossero prese nella realtà esperienziale da questioni più pesanti che concedono poco spazio alla leggerezza dell'essere.» in Carla Weber, op. cit., p. 128.

Ciò che le esperienze ricordate sembrano avere in comune consta nel fatto che ognuna di queste giovani fa propri i desideri, le scelte, gli sguardi che a lei si riferiscono senza riuscire a distinguere cosa le è proprio da quanto, viceversa, riguarda altri. Anche laddove si percepisce la presenza di un disaccordo questo infatti sembra essere velocemente riassorbito, ricucito da parte di molte giovani che, allo stesso modo, sembrano affrontare i racconti relativi alle relazioni sentimentali descritte come prevaricatorie e limitanti, soffermandosi assai poco a riflettere intorno allo specifico portato educativo che queste possano aver lasciato impresso sulla loro storia, sulla loro persona e mostrandosi viceversa assai più propense a considerare quanto, in futuro, simili episodi non capiteranno più, confidando in una maturità (che fa leva sulla propria personale responsabilità) che si immagina l'esperienza possa sempre in qualche modo portare con sé.

L'atteggiamento che in molte interviste sembra rintracciarsi può essere ben interpretato da quella che Martha Nussbaum definisce *preferenza adattiva*:

In situazioni in cui la coercizione sociale verso certi comportamenti o atteggiamenti è generalizzata, schiacciante e, ancor più, intrecciata con le componenti emotive e affettive della personalità, le preferenze dei soggetti sottoposti a tali pressioni vengono inconsapevolmente distorte [...] e adattate in conformità con le aspettative che si è incapaci di combattere. Quando si sviluppano preferenze adattive, queste non possono più essere considerate genuina espressione della libera scelta dei singoli agenti ma rispondono piuttosto alla strategia a lungo termine del "male minore".<sup>56</sup>

Provando a cogliere quello che il panorama educativo di genere abitato dalle giovani restituisce loro, quanto si osserva è infatti la presenza diffusa di soggetti e contesti relazionali riconosciuti come "caldi", entro i quali le giovani sentono di ricevere attenzioni e cure o su cui, in ogni caso, dichiarano di poter contare. Ma è all'interno di questi contesti che, tuttavia, il dover essere sembra disporre a una *distrazione* dai propri desideri, dall'attenzione agli slanci propositivi e progettuali, dalle proprie peculiarità uniche e irripetibili; distrazione che non solo molte giovani sperimentano ma che molte figure e contesti che vivono sembrano confermare, restituendo loro quanto i contenuti delle prescrizioni, dei modelli o dei suggerimenti che rivolgono loro siano più importanti o urgenti rispetto alla scoperta e alla coltivazione dei loro desideri e piaceri, alla loro legittimazione – tuttavia fondamentale per aiutarli a prendere corpo e voce.

L'uscita dall'infanzia è una doccia fredda [...]. Proprio quando maggiore si fa l'esigenza di comprendere chi si è e chi si vuol essere viene perso ogni credito, non si può sbagliare, quello che si fa risulta per varie ragioni inadeguato. L'esperienza di sé come soggetti amati e amabili [...] corrisponde più a un'idealizzazione che alla realtà. [...] Per le adolescenti risulta paradossalmente necessario affrontare il problema d'imparare a vivere dando senso anche al non esserci, a stare in una situazione nella quale diviene oltremodo difficile esprimere una presenza sentita come influente, incisiva e considerata. Appare evidente come la condizione delle adolescenti, in quanto storicamente collocata nell'esperienza femminile contemporanea, risulti penalizzata.<sup>57</sup>

È in quella che Bourdieu definisce *eteronomia* che questo processo educativo sembra collocarsi, ovvero laddove l'essere delle donne non corrisponde a una soggettività quanto piuttosto a uno «stato permanente di insicurezza corporea o, meglio, di alienazione simbolica [per il quale] le donne esistono innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri»<sup>58</sup>, apprendendo ad associare al costrutto di *femminilità* quello di *compiacenza e dipendenza*<sup>59</sup>.

Il fenomeno pare riproporsi in modo identico in quell'*ambiente culturale*<sup>60</sup> costituito dai media in cui dallo sguardo altrui si passa a quel *mondo di tutti gli sguardi*<sup>61</sup> dove, accanto a ben rare

<sup>56</sup> Martha Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna 2001, pp. 143-206.

<sup>57</sup> Carla Weber, op. cit., pp. 104-105.

<sup>58</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 80.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> Giorgio Grossi e Elisabetta Ruspini, op. cit., p. XX.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. XII.

eccezioni ed eccentricità<sup>62</sup>, frequenti sono le rappresentazioni di un femminile rigido e ridondante (ricorsivamente prese fra declinazioni tradizionali e ipersessualizzanti) che raramente testimoniano la presenza di sue possibili digressioni alternative e che rimanda, piuttosto, a un dualismo fortemente polarizzato di maschile e femminile ancora marcato alla base da una gerarchia. Come molte interviste testimoniano, nella ridondanza di immagini e messaggi che evocano costantemente un modello di femminilità vincente (laddove aderente a precisi e riconoscibili canoni estetici) anche in questo spazio risulta essere presente un'educazione che ribadisce l'insignificanza delle particolari forme che ciascuna soggettività femminile incarnata può assumere<sup>63</sup> o, peggio, la loro perenne inadeguatezza che richiede di camuffare, nascondere, controllare il proprio corpo come ogni sua manifestazione, affinché dall'altro (e dagli altri/dalle altre) possano finalmente sopraggiungere approvazione e riconoscimento (comunque mai definitivi)<sup>64</sup>. Si tratta di un'educazione che si rintraccia sia nell'assunzione acritica di modelli che alcune interviste paiono esprimere (Marta), che nella lettura consapevole e problematizzante che altre hanno presentato, quando, ad esempio, riferiscono della fatica di accettare quelli che, nonostante tale analisi, non riescono a non concepire come degli imperdonabili difetti (Flavia).

A parere di chi scrive, emblematica per comprendere quanto questa educazione si innervi nelle storie di formazione di genere di molte delle giovani incontrate è la descrizione che queste propongono della propria *adolescenza*. È infatti importante notare come quel periodo dell'esistenza considerato spazio di scoperta e ridefinizione di sé, preludio delle proprie future e più autonome progettazioni e dunque, opportunità per nascere nuovamente a se stesse<sup>65</sup>, appaia nella maggior parte delle interviste come un tempo *sfuggito dalle proprie mani*. È così che, ad esempio, Marta e Ilaria descrivono la propria adolescenza (e in alcuni casi la stessa infanzia) trascorsa fra le incombenze loro procurate dalle rispettive famiglie: un tempo non già di sperimentazione ma di veloce e funzionale «*svezzamento*» – come lo definisce Ilaria – ai doveri domestici e familiari, un tempo deprivato della gioia e della spensieratezza e gravato invece da responsabilità che mal si addicono a soggetti non adulti (come nell'esperienza di Marta). Simili descrizioni sono rintracciabili anche nelle interviste di Clara e Olga, sebbene collegate a differenti contesti. La loro adolescenza viene fatta coincidere con tutte quelle esperienze che il fidanzamento ha impedito loro e a cui ora sentono di dover rimediare nonostante – come la stessa Clara fa notare – si ritenga impossibile recuperare oggi ciò che si sente di aver perduto.

Ancora differenti e pur tuttavia per certi aspetti simili sono le annotazioni di Barbara, Laura e Daniela. Nei loro racconti l'adolescenza non appare quell'esperienza mancata e a cui si sarebbe anelato. Non descrivono infatti impedimenti, né vincoli di sorta. Ma è piuttosto lo stesso costrutto che dell'adolescenza queste giovani mostrano di possedere che sembra comunicare, indirettamente, il senso di un tempo poco significativo perché fatto coincidere con un ribellismo giovanile reputato ingenuo, di cui oggi vergognarsi, che tutte ritengono – positivamente – di aver velocemente superato ed essersi così lasciate alle spalle. Ribellioni fatte di fughe da casa (Laura), di gusti musicali considerati oggi pessimi (Barbara) e di questioni che nel breve tempo diventano «*stupidate*» da cui si è velocemente preso le distanze (Daniela) sono infatti gli esempi di una *conflittualità* che non sembra mai essere intesa come generativa di confronti, di scoperta e di individuazione del proprio sé ma di uno spazio in cui la distanza che si tenta di prendere da quanto

---

<sup>62</sup> Su queste stesse eccentricità o positive alternative promosse dai media ai modelli di genere più diffusi e diseguali pesano ulteriori fardelli. Come ci ricordano Giorgio Grossi e Elisabetta Ruspini infatti: «non è sempre chiaro se stiano svolgendo un ruolo “sciamanico” o “finzionante”, cioè se stiano favorendo, accelerando, sostenendo una presa di coscienza, un cambiamento di prospettiva, una decostruzione delle identità diseguali, oppure se fingono di farlo mediante esperienze non situate [...]». In Giorgio Grossi e Elisabetta Ruspini (a cura di), op. cit., pp. XXII-XXIII.

<sup>63</sup> «Perché io valgo» recita una nota pubblicità televisiva cui sembra fare eco il timore di non valere più nulla in assenza di quel prendersi cura di sé che reclamizza l'acquisto di prodotti di bellezza.

<sup>64</sup> È attraverso il *male gaze* che la donna fa propria non solo una lente maschile per osservare sé stessa e le altre donne ma, con essa, la posizione passiva e dipendente che consegue dal suo essere oggetto di quello stesso sguardo e non soggetto della sua direzione e delle immagini che ne conseguono.

<sup>65</sup> Carmela Covato, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2006, p. 12.

ci è familiare non sembra condurre ad altro che ad un vuoto che impone un presto ritorno sui propri passi.

Questi modi di vivere e pensare alla propria adolescenza sembrano in qualche misura riguardare molte delle complessità con cui le giovani di oggi sono chiamate a confrontarsi e che, ad esempio, pertengono quella *liquidità* che Zygmunt Bauman considera caratterizzare oggi le *forme sociali* ovvero «le strutture che delimitano le scelte individuali, le istituzioni che si rendono garanti della continuità delle abitudini, i modelli di comportamento accettabili»<sup>66</sup>, cui si somma la molteplicità, la mutevolezza e la contraddittorietà degli *orientamenti di valore* plurali che – come indicato da Anthony Giddens – hanno posto in crisi la stessa *equazione fra sapere e certezza*<sup>67</sup>.

Nel caso delle storie di formazione di genere delle giovani incontrate, questa continuità troppo stretta con l'ambiente familiare<sup>68</sup> sembra testimoniare e confermare, insieme agli altri esempi ricordati, la presenza di un'ulteriore *fragilità* a cui i percorsi formativi femminili paiono esposti sin dal principio e che riguarda non solo l'assenza di strumenti conoscitivi utili per riuscire a comprendere e ad articolare questa complessità vissuta ma la presenza di un'*attiva azione (dis)educativa* che, mentre costringe ancora i loro orizzonti esistenziali verso mete eteronome/eteronormative (per quanto complesse o in contraddizione fra loro), le delegittima nella ricerca di ciò che possono volere e desiderare più profondamente, anche in assenza di aperte e dichiarate condizioni di prevaricazione e violenza.

Tutto questo ci fa constatare come difficile e faticoso possa essere l'esercizio costante di far vedere di esserci quando non puoi essere te stessa.<sup>69</sup>

La condizione di vincolo e misconoscimento che in molta parte delle interviste sembra rilevarsi appare in questo senso possedere molti tratti in comune con quella che Ludwig Binswanger – psichiatra e padre dell'antropoanalisi – definisce caratteristica dei suoi e delle sue pazienti con disturbi di salute mentale – *l'essere sempre presi/e per qualche parte* – analisi a cui Cristina Palmieri<sup>70</sup> ha offerto una lettura e un'interpretazione d'ordine pedagogico. Nella definizione dell'esperienza di disagio psichico come quell'«essere costretto a essere» – per cui non si può esistere che in una modalità che in qualche modo gli altri o la vita hanno stabilito», si può individuare così una continuità con alcune sponde narrative delle interviste raccolte, laddove un'alienazione da sé sembra essere procurata dall'assenza di disponibilità che il proprio ambiente comunica ad accogliere le singole specificità dei soggetti che lo abitano e che non solo ha caratterizzato la storia delle donne ma che, in qualche misura, sembra ancora oggi gravare sui percorsi di formazione di genere, lasciando importanti echi e fardelli (da cui, come la letteratura dimostra, in alcuni casi e condizioni il sesso maschile non è esente)<sup>71</sup>.

Dal punto di vista pedagogico, se ciò che è in gioco è la possibilità di formazione e di autoformazione individuale in quanto possibilità di esser sé, e se le modalità con cui essa si dà dipendono dal tipo di intersoggettività sperimentato dal soggetto, ciò porta a individuare nell'univocità o nella ristrettezza coatta delle relazioni e delle comunicazioni interpersonali un importante fattore di rischio formativo. Come se il non poter coesistere altrimenti che in un modo non permettesse al soggetto di mantenere viva la stessa possibilità di formarsi: vale a dire quel nucleo di “formatività” che già avevamo visto identificare lo specifico umano nella possibilità di continuare a

---

<sup>66</sup> Zygmunt Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. V.

<sup>67</sup> Anthony Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994, pp. 44-52.

<sup>68</sup> La centralità della dimensione familiare emerge, come già evidenziato nella seconda parte del presente lavoro, nella priorità che questa assume all'interno dei racconti di formazione come, più in particolare, nella continuità che è possibile rilevare in ordine alla scelta delle giovani dei luoghi ricreativi, politici e culturali da frequentare.

<sup>69</sup> Carla Weber, op. cit., p. 111.

<sup>70</sup> Per una lettura pedagogica della psichiatria antropoanalitica si rimanda al testo di Cristina Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 41-58.

<sup>71</sup> Maria Antonella Galanti, *La medicalizzazione del corpo femminile e la metafora dell'isteria*, in Simonetta Ulivieri, (a cura di) *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, op. cit., p. 144-157.

progettarsi al di là di ogni propria concrezione possibile a partire comunque da ciò che già, concretamente si è. La povertà coestensiva sembra non consentire al singolo di sviluppare un progetto esistenziale, e, nel suo “prendere per un verso”, pare schiacciare l’individuo non solo e non tanto su quello che già è, ma su un aspetto di sé, relativo, quale può essere per esempio una momentanea condizione di bisogno o di disagio, relegandolo in un’immagine da cui solo un altro tipo di comunicazione e di coesistenza può liberare, come Binswanger indicherà, ammiccando alla cura. Il rischio formativo, il rischio di “mancare la propria esistenza” sembra quindi abitare innanzitutto l’intersoggettività: la possibilità di essere se stessi dipende sia dalla “originaria disposizione” del soggetto – il proprio fondo -, la propria effettività – sia dalla “disponibilità (offerta dagli altri) a esistere”.<sup>72</sup>

La continuità che si è voluta evidenziare con l’ambito del disagio e della salute mentale evoca volutamente quel *rischio formativo* che Cristina Palmieri definisce e considera *proprio* di ogni storia di formazione. Nel caso delle giovani donne, tuttavia, questo “rischio” sembra chiamare con più forza in causa la corresponsabilità di un ambiente educativo diffuso (e dei soggetti che lo abitano) che nella riproduzione di relazioni non reciproche e gerarchiche, nei fenomeni di oggettivazione e manipolazione, contribuisce a costruire ancora una volta un femminile il cui desiderio non viene ascoltato, valorizzato e sviluppato quanto piuttosto deprivato di quello spazio di soggettivazione che la formazione – come composizione e invenzione di sé – dovrebbe invece garantire e sempre rinnovare.

Nel rapporto con l’uomo si evidenziava, quindi, la difficoltà ad esprimere i propri bisogni perché questi stessi bisogni non erano stati riconosciuti dalla società. [...] Le donne stesse, abituate a non riconoscere i propri desideri, a non stare attente ai propri bisogni, faticano sia a riconoscerli che ad affermarli.<sup>73</sup>

Anche in questo caso, le interviste raccolte permettono la rilevazione di importanti e significative eccezioni che vedono le giovani prendere coscienza dei limiti (auto)imposti alla propria libera espressione e, in alcuni casi, reagirvi. È infatti Laura che, ad esempio, riesce non solo a cogliere quanto il proprio padre sia solito partecipare con più entusiasmo ai desiderata del figlio maschio piuttosto che ai suoi; differenza che il padre riconosce con onestà ma di cui non riesce tuttavia a dare conto e spiegazione, né alla figlia, né a se stesso. Similmente accade per quelle esperienze in cui si ritiene che il proprio desiderio come la propria persona non siano stati accolti se non del tutto negati, a cui spesso (tuttavia) si reagisce solo dopo che queste si sono concluse. Accade così a Clara, che ricorda con nostalgia di non essere mai stata al parco delle Cornelle con l’ex fidanzato che, senza attendere un suo cenno, stabiliva infatti per entrambi il programma di tempo libero della coppia. Anche Ilaria reagisce, decidendo di affrontare e di ribellarsi ai limiti subiti, anche laddove il non ottemperare all’esplicito invito di un compagno scout ad andarsene dal gruppo prevede per lei il prezzo dell’isolamento e di una profonda solitudine.

In questo senso anche nei rispetti dell’immagine mediatica e degli stereotipi che sul femminile vengono promossi (come, in parte, anche sul maschile, come rilevato da Giovanna), alcune giovani accennano a significative reazioni, specie laddove più evidente è l’esplicita degradazione (culturale e sessuale) del proprio sesso.

Le narrazioni dei racconti di formazione delle giovani sembrano peraltro consentire l’esplorazione di spazi e contesti in cui non solo le *singole soggettività* delle giovani sembrano essere riconosciute, valorizzate e stimolate, ma la loro stessa appartenenza di genere viene a trovarsi al centro di una valorizzazione. È questo ad esempio il caso – più volte ricordato – dell’esperienza che Antonia e Daniela vivono all’interno del gruppo del collettivo studentesco (caratterizzato da una composizione a prevalenza femminile), gruppo entro cui ciascuna di loro ha spazio e agio per

<sup>72</sup> Cristina Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, op. cit., pp. 44-45.

<sup>73</sup> Concetta Staropoli, *A partire dall’autocoscienza. Spunti per una riflessione tra generazioni di donne*, in Donatella Barazzetti e Carmen Leccardi (a cura di), *Genere e mutamento sociale. Le donne tra soggettività, politica e istituzioni*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2001, p. 133.

coltivare interessi, dividerli con le altre, assumere compiti, ruoli e responsabilità che comportano il doversi esporre ma al contempo esprimere, ricavando visibilità sociale e riconoscimento. In casi più frequenti questo stesso riconoscimento è invece associato – dalle giovani e da chi è loro accanto – a ruoli e competenze che la tradizione ha sancito come “femminili” – come nel caso della leadership che Elisa manifesta all’interno del gruppo universitario in cui il ruolo di coordinamento viene infatti da lei descritto come «*un fare per gli altri*» che «*psicologicamente*» sente come proprio e che sembra rievocare l’immagine dell’oblatività; o in quello di Giovanna che al desiderio lesbico associa la predisposizione femminile per il rispetto del partner attraverso la monogamia e la dedizione all’altro.

In altri casi ancora è possibile registrare la libertà con cui – specie da bambine – alle giovani è stata permessa e, anzi, sollecitata dai genitori (matri e padri) la possibilità di scegliere ed esprimere proprie personali preferenze (gli esempi riferiti e raccolti riguardano: i giochi (Laura e Giovanna), gli abiti (Laura e Barbara) e le passioni (Barbara). Questa libertà viene riletta oggi dalle giovani come esemplificativa di quel loro essere state «*dei maschiacci*». Si tratta di una definizione che se in alcuni casi viene assunta con il dovere delle virgolette – indicanti la critica (esplicitata) ai vincoli di genere che non si ritiene leciti – permette di registrare in ogni caso la persistenza di confini che marciano e separano l’esperienza maschile da quella femminile (come testimoniano gli scherni che Laura ad esempio subisce da compagni e compagne di scuola per aver indossato abiti considerati “da maschio”) quanto l’assenza di un’alternativa definizione della propria specificità femminile assunta e percepita come positiva.

Le narrazioni raccolte permettono quindi di comprendere come l’esempio del collettivo studentesco più sopra ricordato costituisca una rara eccezione, in cui è possibile registrare il positivo connubio fra l’esplorazione delle proprie specificità e competenze e la valorizzazione della propria soggettività di genere che avviene sia per il tramite di un’esperienza femminile fra pari cresciuta all’ombra di obiettivi, scambi, interessi lontani da una declinazione tradizionale del femminile, che per la progressiva e consapevole vicinanza ai temi della stessa riflessione di genere.

L’esperienza del collettivo sembra in qualche modo invitare la ricerca pedagogica all’osservazione attenta e minuta di quanto il panorama di genere attuale possa, nonostante tutto, offrire informalmente e diffusamente nelle pieghe del quotidiano, al fine di rilevarne le opportunità formative inedite quanto preziose, di sostenerle e di proteggerle laddove necessario. Ma al contempo la rarità con cui questo genere di connubio si presenta e le forme che esso assume riferiscono di una loro eccezionalità tutta legata al caso che vede nel fortuito più che nell’intenzionale la sua premessa costitutiva. Lungi dall’assumere questa peculiarità come intrinsecamente negativa o problematica, quanto questa pone in evidenza è piuttosto la pericolosa assenza e distanza non solo di una specifica educazione di genere e al genere ma della stessa educazione intenzionale più generalmente intesa (formale e non formale).

## Cap. 12 ESPERIENZE EDUCATIVE DI GENERE: INTEPRETAZIONI E SIGNIFICAZIONI

### 12.1 Teorie spontanee sul genere

*L'idea di natura non è mai neutra.*  
Luigina Mortari<sup>74</sup>

L'analisi della terza domanda ha permesso di esplorare le *teorie spontanee* delle giovani donne intervistate riguardo il costrutto di *genere*.

Immagina di dover spiegare a un extraterrestre da poco giunto sulla terra che cosa significa essere un uomo e essere una donna, e se *uomini e donne si nasca o si diventi*.

Una preliminare considerazione riguarda la *complessità del compito* che questa domanda contiene. Nonostante la sua formulazione fosse collocata all'interno di una cornice di simulazione, in cui l'invito alla riflessione si intrecciava a quello al "gioco", il quesito proposto ha provocato un vero e proprio *spiazzamento* che nei fatti ha chiesto alle giovani donne di cimentarsi *per la prima volta* – come i commenti raccolti permettono in molti casi di confermare – nella messa a tema del rapporto fra  *Sesso e genere* e delle loro possibili *definizioni e origini*.

Non aver mai approfondito nel corso della propria formazione le *questioni* afferenti il genere viene considerato da molte delle giovani donne, con certo disagio, il motivo del loro procedere con incertezza dinnanzi al quesito proposto, come i commenti di seguito riportati testimoniano, laddove esternati.

*Questa è una bella domanda in effetti. Mi hai messo un po' in crisi con questa domanda. Non saprei risponderti, perché non so se esiste una natura predefinita oppure se noi siamo semplicemente le esperienze che facciamo, o le scelte che facciamo, come direbbe invece Sartre. Quindi vorrei almeno rifletterci su questa cosa. [...] Questo mi fa legare di più il genere maschile alla forza.. Però non riesco a capire se è qualcosa di storico oppure se è qualcosa di genetico... Ecco, non saprei spiegarmelo. Non ho le idee particolarmente chiare su questo argomento se devo essere sincera.. [...] Mi limito a constatare - in modo forse un po' semplicistico - questa sensibilità. Ma non mi sentirei di dire che è un'etichetta che contraddistingue le donne che nascono nel corpo di una donna. Cioè, non saprei.. Sono entrata in un discorso più grosso di me. (Barbara)*

*Ma le persone normali? Eh..le donne sono più..mamma che domanda difficile.. (Clara)*

*Secondo me è una domanda molto bella.. non per bambini ma addirittura [...] per anziani. Cioè, nel senso - no, veramente!! - perché presuppone una conoscenza di te e del.. del tuo sesso non indifferente [...]. Su questa - onestamente - io ti do la mia risposta ma non so se sono matura a sufficienza. Perché [...] sto ancora cercando di capire, non la mia sessualità – assolutamente no - però che cosa veramente vuol dire essere donna o essere uomo. (Elisa)*

*Ma.. non saprei cosa dirgli. No, cioè, non so, gli direi: "il mondo è vario perché bello". Però, delle ragioni filosofiche non so. Cioè probabilmente.. boh, appunto, gli direi così. [...] Ma*

<sup>74</sup> Luigina Mortari, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Roma 2001, p. 45.

*perché, comunque, non sapendo niente, essendo [l'extraterrestre, Ndr] [...] una tabula rasa non vorrei - dicendogli una mia opinione - influenzarlo in qualche modo. Anche perché le mie idee sono abbastanza confuse, quindi forse è meglio dire poche cose, però sicure, piuttosto che costruire un po' di castelli in aria e poi vederli.. non dico cadere però.. non essendo sicura non.. non avrebbe senso affollarlo con altre cose in più. (Flavia)*

*Eh, bella domanda! (Giovanna)*

*Mica facile! [...] Poi boh, non saprei. (Ilaria)*

*Non lo so, questo non lo posso sapere. Sono cose che ho notato, ma magari sono state coincidenze. Magari non ho mai conosciuto una persona diversa, cioè, una donna che si comportasse in maniera.. non maschile però, come dire, diversa da come si comportano le donne. [...] È strano, perché è una cosa molto contorta. (Marta)*

*Oddio, è difficilissima! Cavolo! Eh.. mah, cioè.. ha un'età questo extraterrestre? [...] Sicuramente, allora.. qua si tratta di non scadere nel pregiudizio, nel banale. (Antonia)*

*Allora [...] di parlarne così, in maniera molto riflessiva su uomo/donna, no, non mi era mai capitato ed è stato difficile.. un po' difficile. Sui libri ho letto qualcosa però. Cioè proprio.. forse alle superiori [...]. Però penso che magari, oltre a caratteristiche fisiche, non si tendesse a dire che invece c'era diciamo una natura dell'uomo e donna [...]. (Nadia)*

In molte delle interviste raccolte questa fatica viene espressa attraverso il timore di consegnare ad altri (l'extraterrestre e all'intervistatrice) informazioni, nozioni e cognizioni sulla cui veridicità non si è sicure.

*Cioè, biologicamente la specie umana è fatta in modo che c'è un organo sessuale maschile e uno femminile che funzionano così e quindi, per questione proprio di biologia.. di evoluzione, si sono differenziati come in tutte le altre specie [...], più o meno, [...]. E poi.. boh, gli spiegherei che comunque nella nostra società occidentale ci sono delle differenziazioni: per esempio per quanto riguarda la famiglia.. Non so.. Eh.. appunto che la famiglia è composta da uomo e donna e i figli.. che non so, boh.. non so.. avrei paura di sbagliare perché, cioè, in realtà, [...] perché 'ste cose [...] le saprai meglio tu che per educare un bambino ci vuole una figura femminile o una figura maschile.. non so. E boh non saprei cosa dirgli di altro per non.. (Antonia)*

*[...] Cioè gli definirei dei contorni, però dei contorni in cui dentro c'è un mondo. [...] Cioè, nel senso, anche la differenza tra.. allora la donna è questa perché fisicamente è così, l'uomo è questo perché fisicamente così, il trans si dice trans perché fisicamente è un maschio però dentro si sente una donna. Poi va beh, nel senso, non gli direi tutte le cose tipo: "la donna è così perché, appunto, lei fa figli, poi ha questa cosa di raccogliitrice eccetera" [...] quello no. Cioè, io gli farei soltanto il contorno e poi tutto ciò che ci può essere dentro non glielo direi. [...] Cioè sarei.. rimarrei neutra. [...] Perché, comunque, non sapendo niente, essendo tipo una tabula rasa non vorrei - dicendogli una mia opinione - influenzarlo in qualche modo. Anche perché le mie idee sono abbastanza confuse, quindi, forse, è meglio dire poche cose, però sicure, piuttosto che costruire un po' di castelli in aria e poi vederli non dico cadere però.. non essendo sicura [...] non avrebbe senso affollarlo con altre cose in più. (Flavia)*

Per rispondere al quesito la quasi totalità delle giovani donne intervistate propone anzitutto un esplicito riferimento alla *dimensione corporea*, utilizzata per tracciare, in modo incontrovertibile, una chiara e netta linea di demarcazione fra ciò che viene fatto corrispondere alla definizione di uomo e di donna. Il corpo è dunque concepito come sempre e prioritariamente maschile o femminile in ragione delle sue componenti genitali che fisiologicamente, in alcuni casi, vengono fatte corrispondere a *due nature* che la riproduzione ha generato come *necessariamente* diverse e/o *complementari*<sup>75</sup>. La dimensione di genere viene quindi ricondotta alla differenza naturale/genitale,

---

<sup>75</sup> Nessun cenno è stato avanzato in ordine alla categoria dei soggetti cosiddetti *intersessuati*. Questa assenza è rilevante non tanto per il novero contenuto di soggetti interessati da particolari conformazioni genitali che ne rendono impossibile



giungendo a concepire il corpo – seguendo la formulazione proposta da Raewyn Connell – come «una sorta di macchina che produce la differenza di genere»<sup>76</sup>, da cui si dipanano quelle differenze che si rintracciano nella divisione del lavoro quanto nell'accudimento della prole.

Nelle interviste raccolte le declinazioni di questi corpi – maschili e femminili – tendono a concentrarsi su tre differenti aspetti:

- una prima intervistata propone una lettura che utilizza il corpo come punto di partenza da cui dipende un *dimorfismo pressoché assoluto*;
- un secondo gruppo di intervistate guarda alle peculiarità che distinguerebbero il corpo maschile da quello femminile come base a partire dalla quale è (ri-)prodotto quello che Maria Nadotti definisce «*binarismo imperfetto*»<sup>77</sup>, ovvero una distinzione che, mentre separa i generi, li gerarchizza;
- un terzo gruppo infine si sofferma soprattutto sulla componente genitale e sessuale dei corpi da cui viene evinta e dedotta la *complementarietà* del maschile e del femminile.

Solo due fra le giovani intervistate propongono invece le loro risposte a partire da differenti presupposti:

- riconducendo, nel primo caso, alla sola *dimensione culturale* l'origine delle declinazioni assunte da femminilità e mascolinità;
- utilizzando, nel secondo caso, l'*omosessualità* (in cui la stessa giovane colloca il proprio orientamento sessuale) e la *transessualità* per descrivere una soggettività di genere più complessa e non necessariamente vincolata alla sola dimensione genitale<sup>78</sup>.

Una valutazione a parte merita infine l'intervista di Olga che, nell'affrontare il terzo quesito, ipotizza l'esistenza di una sostanziale *uguaglianza* secondo cui fra uomini e donne – fatta salva la conformazione fisica e genitale – non sussisterebbero differenze di sorta, eccettuate quelle che le personali esperienze di vita comportano, indipendentemente dal genere cui si appartiene o a cui si viene ricondotti/e.

È tuttavia importante premettere quanto questa analisi voglia tentare di fotografare delle interpretazioni *prevalenti* verso cui ciascuna giovane sembra essersi preferibilmente orientata per rispondere alla terza domanda. Considerati infatti l'onere del compito richiesto e l'assenza di una precedente riflessione intorno al complesso tema riguardante il genere – come testimoniato da tutte le giovani – le risposte raccolte non hanno coinciso con delle semplici enunciazioni o affermazioni. La cornice narrativa e la disponibilità delle intervistate ha infatti consentito un *tempo* che è stato dedicato alla costruzione *in presa diretta* di articolati, complessi e per nulla lineari percorsi esplorativi e argomentativi, entro cui vi è stato spazio per esprimere ma anche per mettere alla prova valutazioni e considerazioni sovente anche in contraddizione fra loro. In questi itinerari a prevalere è stata talvolta la necessità di trovare nelle esemplificazioni offerte dal quotidiano una conferma a proprie premesse e presupposti, in cui le eventuali antinomie sono state considerate delle *eccezioni* nei rispetti della regola generale individuata; talaltra, invece, queste stesse antinomie hanno spinto la riflessione a interrogare più a fondo quella realtà, apparentemente ovvia e naturale, costituita dalla differenza dei generi. In tutto questo hanno trovato spazio esempi di eccezioni e di eccentricità quanto rievocazioni delle continuità con le tradizioni del passato, citazioni colte come

---

una declinazione maschile o femminile quanto per le variazioni che potrebbe introdurre nei modi di pensare al genere e di postularne un'esistenza solo ed esclusivamente binaria e dicotomica.

<sup>76</sup> Raewyn Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 107.

<sup>77</sup> Maria Nadotti, *Sesso & genere. Un manuale per capire. Un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano 1996, p. 19.

<sup>78</sup> Anche altre giovani menzionano transessualità (Flavia e Barbara) e omosessualità (Silvia) ma senza che queste modificchino nella sostanza il presupposto legato al binarismo maschile/femminile.

frasi fatte e luoghi comuni, esemplificazioni del rapporto fra uomini e donne tratte dal proprio quotidiano quanto i desiderata su come si auspicherebbe ricomporre e mutare questi stessi rapporti.

In generale è stato possibile verificare che laddove la preoccupazione di offrire una risposta corretta ha lasciato il posto a un argomentare libero e curioso, l'esplorazione si è resa più proficua, consentendo approfondimenti e problematizzazioni (stando ai commenti delle giovani) mai prima formulati.

### 12.1.1 Un dimorfismo assoluto<sup>79</sup>

Interpellata sulle possibili origini della dimensione di genere, Clara considera quanto la propria esperienza di fidanzata tradita l'abbia spinta a credere in una natura più positiva del femminile (disinteressato e genuino) e meschina del maschile (sostanzialmente approfittatore). Se tuttavia quanto esperito nel proprio quotidiano può essere considerato il banco di prova per una valutazione delle qualità associate ai due generi, l'intera intervista offre la possibilità di osservare quanto secondo Clara a uomini e donne corrispondano «ovviamente» nature sostanzialmente differenti, cui vengono fatte corrispondere peculiarità che si differenziano proprio in ragione della diversa appartenenza sessuale e che determinano modi di pensare, di essere e stili relazionali che assumono un profilo di genere mutuandolo dalla radice biologica nella quale si inscrivono. È così che, per esempio, alle madri – «come a tutte le madri» – spetta un ruolo di cura mentre ai padri – «come a tutti i padri» – un ruolo di controllo; come anche che le madri, in quanto donne e perciò immaginate come più “propense” all'accudimento, vadano più d'accordo con i figli maschi, considerati “per natura” più vivaci e scapestrati<sup>80</sup>.

*Te l'ho detto, il mio giudizio è condizionato. È condizionato perché ho avuto delle esperienze che i ragazzi me li fanno vedere in una maniera che non è positivistissima. [...] Nel senso, ci distinguiamo fisicamente sicuramente.. e poi mentalmente. (Clara)*

Come si nota dagli stralci più sotto riportati, nonostante Clara si richiami di continuo alla propria, specifica e personale esperienza, questa è nei fatti da lei collocata all'interno di una cornice di senso (comune) entro la quale essa assume la stessa forma di ciò che è evidente e naturale<sup>81</sup>. Questa cornice rende ai suoi occhi non solo intellegibile ma anche sensato e moralmente corretto ciò che le accade, in quanto figlia, sorella e fidanzata.

*Eh sì, tutti, no!? Io penso che tutti i genitori sono le persone che ti insegnano le cose basi.. le cose giuste.. anche quelle sbagliate, non che te le insegnano, che te le fanno vedere e ti dicono: “ascolta non farle!”. (Clara)*

*Mia mamma [...] ti insegna - come tutte le mamme - il lato buono, no?! Il lato un po' più - come si dice - affettuoso. [...] Che poi le femmine sono tutte legate di più al papà. (Clara)*

*Ma tutti i papà ti controllano se fai cavolate, eh!? E poi, sì, mio papà, essendo siciliano, era anche abbastanza geloso. (Clara)*

Per quanto l'intervista di Clara contenga in modo più evidente delle altre questo genere di lettura e interpretazione della differenza sessuale, di essa non sembrano esenti anche le altre, in cui – come si avrà modo di indicare nelle pagine a seguire – maschile e femminile vengono sovente ricondotti a nature distinte. È interessante tuttavia segnalare come, nel caso di Clara, questa lettura trovi nel

<sup>79</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 117.

<sup>80</sup> Per le figlie femmine Clara non offre una generalizzazione, che lascia tuttavia intendere. Riferendosi invece a sé e al personale rapporto privilegiato che ha con il padre, Clara non fa menzione della sua sostanziale obbedienza – che emerge in modo sistematico e chiaro nelle diverse digressioni narrative – riferendo piuttosto il modello di forza e tenacia che questi rappresenterebbe ai suoi occhi a cui lei stessa desidera ispirarsi per il suo futuro.

<sup>81</sup> Paolo Jedlowsky, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma, 2008, p. 51.

contesto familiare come nel suo milieu culturale importanti occasioni di conferma attraverso la descrizione di profili femminili e maschili in cui sembra risultare in modo più evidente che altrove la presenza di ruoli e aspettative di genere più rigidamente distinte e polarizzate.

### 12.1.2 Un binarismo imperfetto<sup>82</sup>

Nel tentativo di definire “uomini” e “donne” molte altre fra le giovani intervistate propongono una lettura che separa e distingue – *ab origine* – i due soggetti, individuando nel corpo la radice di ciò che li distingue e permette di rubricarli in due differenti e opposte categorie. A differenza di Clara, questo secondo gruppo di giovani si sofferma più a lungo nell’esplorazione dei corpi, maschili e femminili, dedicando più spazio alla descrizione di quei caratteri che si ritiene peculiari o tipici degli uni e delle altre. Ciò che colpisce in queste narrazioni è la priorità che viene assegnata al corpo e, in particolare, alla *forza fisica*, la cui centralità è oltremodo sottolineata dalle esemplificazioni che le giovani propongono e che chiamano in causa – tutte – un’epoca preistorica in cui viene lasciato presupporre che tale forza fosse dirimente per i destini dei singoli individui. Non solo. Collocate in un passato remoto, le peculiarità dei corpi individuate convergono così nella digressione che definisce il femminile per *differenza* rispetto al maschile: un essere *forte e libero* dinnanzi al quale la donna non appare altro che *fragile e debole*. Il corpo femminile, se non per rare eccezioni<sup>83</sup>, si conferma infatti anche in questa risposta come un cattivo alleato delle donne dal momento che le sue specificità vengono fatte corrispondere in sostanza a ciò che a loro impedisce di fare (cacciare, combattere) o, viceversa, impone (la maternità e il fermo dalle altre attività che ne viene fatto conseguire).

*[...] C’è una differenza fisica tendenzialmente e questo storicamente ha [...] portato l’uomo a svolgere determinati compiti, la donna altri, legati anche alla maternità. Quindi [...] c’è anche [...] un bisogno fisiologico [...] di stare a casa col bambino - almeno [...] i primissimi tempi, ovviamente, quando poi tutta la vita.. che [...] poi in ogni modo penso dovrebbe avercela anche il padre in qualche misura, suppongo.. - E [...] quindi [...] storicamente [...] me la immagino più o meno così.. (Daniela)*

*Il mondo dell’essere maschile è sempre stato la guerra - almeno da quando sono arrivate le società, tra virgolette, patriarcali in Europa [...] - mentre invece la [...] donna se ne stava a casa. (Flavia)*

Questo modo di dipingere e definire maschile e femminile sembra sospingere verso un eccesso di generalizzazione che, mentre produce delle tipizzazioni, non solo tende a cancellare la variabilità intragenere ma anche a impedire il riconoscimento di possibili similitudini fra maschile e femminile, come la citazione che segue mostra in modo evidente.

<sup>82</sup> «Se, per esempio, il punto di partenza di qualsiasi analisi o discorso [...] sul corpo è il corpo maschile, identificato con l’umano *tout-court*, va da sé che della *fisiologia* e persino della *morfologia* femminile si saprà solo per differenza, per confronto, e in ogni caso a partire dalla distanza che separa questo corpo – via via considerato “uguale” o “diverso” – dal canone del corpo umano/maschile. Le conseguenze di questo asimmetrico disporsi di maschile e femminile agiscono sia sul piano della concettualizzazione, sia su quello della ricerca empirica. Se il maschile è la “misura” o il termine di riferimento assoluto, ne consegue che il femminile non esiste in proprio, bensì sempre e già in relazione. Via via oppositivo, contrastivo, inferiore, simile, diverso, misterioso, perturbante, il femminile sta al maschile come alterità pura. Il femminile è l’Altro che non sussiste se non in rapporto a un Uno che lo definisce tale e che su questa dicotomia infondata e sleale fonda il proprio primato. È da questo binarismo imperfetto, da questa coppia M/F sbilanciata in partenza a sfavore di uno dei suoi termini, che prende il via a logica bipolare e gerarchica che da millenni forma e informa il nostro pensiero e il nostro sentire [...]». Maria Nadotti, op. cit., p. 19.

<sup>83</sup> Solo Elisa individuerà nel corpo delle donne anche un aspetto di forza che tuttavia viene relegato all’ambito della funzione materna (in particolar modo al momento del parto) o alla reazione e al superamento di malattie, ipotizzando una sorta di forza resistenziale. Anche laddove alle donne viene riconosciuta una forza interiore – come nel caso di Antonia – questa è in qualche modo mutuata da una condizione di vincolo che chiede alle donne un surplus di impegno rispetto a quello profuso dagli uomini.

*Una differenza di conformazione fisica c'è. Poi, ovviamente, se una donna è una campionessa olimpionica è più forte di mio padre che non è allenato! Però [...] comunque nella situazione naturale, normale, c'è una differenza fisica tendenzialmente [...]. (Daniela)*

A questi caratteri vengono associati – più o meno esplicitamente – quelli che Maria Nadotti definisce *effetti derivati*<sup>84</sup> che riguardano le forme che l'organizzazione sociale assume e i ruoli che in questa sembrano spettare a uomini e donne proprio in virtù e in funzione di ciò che – nel corpo – contraddistingue le loro nature. Anche nelle interviste in cui in premessa si è esplicitata l'esistenza di una divergenza fra maschile e femminile solo ed esclusivamente in ordine alle dimensioni fisiche e biologiche (al di là delle quali invece nessun altro distinguo si dichiara debba esser fatto), queste derivazioni emergono in ogni caso nel fluire del racconto senza che tuttavia ce ne si spieghi fino in fondo le ragioni (Ilaria ed Flavia). La forza di una matrice già in partenza considerata negativa o manchevole e delle conseguenze che essa può determinare, vengono forse ad essere ulteriormente confermate dallo stralcio che segue in cui la *Stanza tutta per sé* che Virginia Woolf<sup>85</sup> indicava come mezzo e strumento di autonomia e autodeterminazione assume connotati assai differenti. Quello che nelle prime battute della risposta sembrava un elemento positivamente associato alla natura del femminile – la riflessività – viene infatti più avanti re-interpretato come nient'altro che l'esito di un vincolo a cui la donna è stata storicamente relegata proprio in ragione della sua minore prestanza fisica, portando a reinterpretare il profilo della scrittrice come nient'altro che l'esempio di tale confino, snaturandone in questo modo il profilo contro-culturale e resistenziale<sup>86</sup> e le sue stesse opportunità educative e generative.

*Stavo leggendo anche un saggio di Virginia Woolf che appunto dice che [...] la dimensione della scrittrice è legata tutta alla stanza in cui sta chiusa - più o meno - e quindi anche lei dice che la donna può [...] camminare in alcuni posti, [...] può fare determinate cose e, se scrive, cioè, se è arrivata a scrivere.. quella dimensione riflessiva [...] è perché sta chiusa nella sua stanza e... va beh certo che è un punto a nostro vantaggio.. però [...] comunque ci preclude molte [...] molte possibilità. (Daniela)*

Anche laddove interpretata in modo differente e meno positivo, la riflessività è fatta dipendere dal substrato biologico a cui la donna è ricondotta.

*Sicuramente le differenze fisiche. Cioè, un uomo ha delle caratteristiche, la donna ne ha altre. E - legate a quello - ovviamente ci sono poi dei modi di rappo.. di vedere poi le cose, no!? Cioè, la donna sicuramente sarà più.. Beh, non so se lo direi questo all'extraterrestre. Cioè, nel senso, [...] magari enterei più.. va a finire che non capisce quali sono le differenza tra maschio e femmina! [...] Secondo me, magari, una donna pensa di più a.. [...] è più attenta alle cose, alle piccole cose ma anche in generale alle cose; vede di più, magari, alcune sottigliezze che un uomo assolutamente non vede. E che la donna anche [...] è più competitiva. (Nadia)*

Sebbene non siano chiare le ragioni che spingono a considerare queste caratteristiche come “derivate” dalla dimensione corporea e genitale, quello che emerge è che esse assumono in ogni caso dei connotati in sé e per sé negativi. Come ben dimostra il seguito dell'intervista infatti, la riflessività femminile non sembra altro che una stanca pratica in cui si procede facendosi a vuoto le stesse domande.

*Sì, cioè, sì, ma un po' un modo di vedere le cose, no!? Cioè, noi siamo un po' più tutte, non so, cioè - tra virgolette - filosofiche, cioè ci pen.. si riflette.. si pensa.. si rimugina dentro.. cioè non si è mai... L'uomo è un po' più, come posso dire? Vive le cose in maniera un po' più.. - ora trovo il*

<sup>84</sup> Maria Nadotti, op. cit., p. 8.

<sup>85</sup> Virginia Woolf, *Una stanza tutta per sé*, Einaudi, Torino 2006 (prima edizione 1929).

<sup>86</sup> Franco Cambi, *Il femminile, la differenza e la filosofia dell'educazione. Contributi per un nuovo modello pedagogico*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

*termine - leggero, ecco! Cioè, nel sen.. non che.. però ovviamente quando c'è da prestare serietà nelle cose non le presti, cioè... Se però, non so, se uno non ti scrive, non è che ci mettono gli anni: "no, non mi ha scritto per questo, per quello, per quell'altro" - cioè: "non mi ha scritto: basta, punto!". Cioè è finita lì. Non hanno perché, perché, perché nella loro testa - almeno da quello che ho visto io, ovviamente. (Nadia)*

La fragilità del corpo femminile, oltre a riferirsi alla conformazione fisica, viene posta in diretta connessione con la *sessualità* e il *potenziale generativo*. Queste due dimensioni vengono infatti interpretate come intrinsecamente problematiche, rischiose e vincolanti per le giovani donne che le hanno trattate e che legano a esse non già esperienze di godimento, gioia, scoperta (riguardo soprattutto alla sperimentazione della sessualità) – ricordate in questi termini in una sola intervista – bensì episodi di tutt'altro segno.

*E invece per noi donne è, secondo me, un po' diverso. Nel senso che noi comunque abbiamo sempre avuto un rapporto con la sessualità che è molto più complicato, perché, una volta, se tu facevi sesso rimanevi incinta, cioè, non c'erano né ma, né se, né come. Quindi dovevi stare un po' attenta, anche perché poi le gravidanze non erano sempre facili. E quindi noi abbiamo questo rapporto molto complicato con la sessualità e l'uomo non ce l'ha. [...] Cioè non ha conseguenze fisiche immediate.. cioè noi sì, caspita! Abbiamo la nausea, ci si gonfia la pancia, c'è un'altra vita che cresce dentro di noi. Per l'uomo invece non è così e quindi, secondo me, anche questo poi ha influenzato, cioè, ha influenzato l'uomo oggi. Cioè, nel senso, lui può vivere la sessualità in un'altra maniera. (Flavia)*

Persino nei casi in cui la generatività è considerata sommo valore per la donna e la stessa società – riproducendo un'«ideologia domestica»<sup>87</sup> che fa derivare da questo potenziale una scontata inclinazione alla maternità e alla cura degli altri e delle relazioni – l'accento a essa comporta di per sé (come componente che è parte di ogni donna e dunque di sé a prescindere che si sia o meno una madre) la presenza di una “scelta/destino” che assume i contorni della rinuncia, dell'oblio di sé o, nel caso, del senso di colpa (Elisa). Diventare madre appare come una meta verso cui ci si dirige, un destino spesso descritto come naturale tanto quanto naturali e, dunque, ovvie sono le conseguenze che le giovani vi associano. L'abbandono delle proprie velleità professionali sembra infatti far parte delle rinunce già messe *in conto*, che non sembrano lasciare spazio a un diverso modo di pensare o immaginare la maternità.

*Il fatto che [...] noi [donne] possiamo uguagliarli o meno [gli uomini] questo penso che abbiamo le capacità, ma che in quasi nessuna ci sia la totale dedizione per farlo. [...] Secondo me [...] a un certo punto arriva per forza l'istinto del dire, non so, della famiglia, piuttosto che dei legami a bloccare quella che è l'ascesa lavorativa o che è la gara con l'uomo [...]. (Ilaria)*

*Cioè se io rinuncio per esempio alla mia carriera lo faccio con tutto il bene dell'anima.. se rinuncio alla mia carriera per i figli, o perché seguo l'uomo, lo faccio perché sono decisa a farlo. Ma tu, uomo, devi riconoscere questo ruolo e chi lo riconosce fino in fondo, secondo me, sono molto pochi! Quindi, secondo me, è vero [...] che è radicata nell'essere uomo e nell'essere donna la differenza di sesso. La cosa che la nostra società sbaglia è accettare il fatto che la donna venga utilizzata come.. che alla donna non venga riconosciuto questo suo ruolo. E quindi che all'uomo sia permesso di non riconoscerlo, ok!? E quindi venga in un qualche modo svalutata la figura femminile. (Elisa)*

Al presupposto secondo cui dalla natura del corpo della donna (nel suo essere considerato come più limitato e vincolato nel confronto col maschile) derivino i caratteri e le peculiarità di ciò che è “femminilità” non mancano delle *eccezioni* che tuttavia non riescono a modificare nella sostanza questo genere di premessa. In questo senso, ad esempio, si riconosce l'esistenza di donne fisicamente prestanti che, tuttavia – come già riportato precedentemente – se immaginate quali

---

<sup>87</sup> Sheelagh Drudy, *Genere, insegnamento e professionalità nei contesti internazionali in cambiamento*, in Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008, p. 115.

campionesse olimpioniche non possono che incarnare delle rarità. Quel che caratterizza queste eccezioni, oltre alla loro insignificanza numerica, riguarda da un lato il loro dipendere dal *caso*, ovvero da condizioni che, anche laddove chiamano in causa una trasformazione della persona (che si suppone essere quindi nata con caratteristiche di genere “coerenti” con la propria genitalità), non sembrano per nulla dipendere dalla libera volontà o scelta di questa che, viceversa, sembra invece adeguarsi alle condizioni particolari o alle vicende che si trova a vivere; dall’altro anche laddove si associano alle dimensioni “di contesto” queste sono sempre riferite alla singola persona e mai alla categoria entro cui essa viene storicamente e culturalmente collocata (in quanto “donna” o “uomo”). Dell’esemplificazione che segue e che dà conto di questa annotazione, è interessante osservare come all’eccezione che riguarda la donna corrisponda una trasformazione negativa mentre all’uomo una d’ordine positivo.

*Ci sono magari ragazzi super attenti [...] perché magari la loro vita li ha fatti diventare così per una serie magari di eventi che gli sono capitati [...]. Cioè, non so, [...] un fratello magari anche disabile, sai quelle situazioni che magari ti toccano nel profondo e quindi.. Cioè non vedi le cose da.. uomo, punto. Cioè, comunque hai avuto un percorso un po' così. [...] Non so, la perdita dei genitori.. [...]. Ma così anche la donna, eh?! Cioè, non so, penso anche a tutte le notizie di [...] donne abusate eccetera. Cioè, poi diventi, da com'eri.. ti trasformi, cioè, non sei più quella carina che.. pronta a ascoltare, fare eccetera. Cioè, diventi tutt'altro. Cioè quindi, voglio dire... secondo me ci sono appunto delle situazioni che ti cambiano cioè. [...] Ci sono [...] le eccezioni, in cui magari le donne diventano più.. [...] no, mi viene più facile l'uomo.. Magari l'uomo che cambia e diventa.. che sembra quasi che abbia delle [...] accortezze che solo una donna diciamo potrebbe avere, no?! Magari [...] è diventato così perché [...] ci sono stati degli eventi, [...] delle esperienze che l'hanno portato a diventare così. (Nadia)*

Solo Barbara, accingendosi a rispondere alla terza domanda, ipotizza per le donne una comune natura femminile. Indecisa sulla sua provenienza – naturale o culturale – Barbara decide in corso d’opera che questa caratteristica potrebbe forse essere in fondo uno stereotipo a cui, in ogni caso, non rinuncia e che, anzi, le *piace* pensare.

*Mi hai messo un po' in crisi con questa domanda! Non saprei risponderti perché non so se esiste una natura predefinita oppure se noi siamo semplicemente le esperienze che facciamo, o le scelte che facciamo, come direbbe invece Sartre. Quindi vorrei almeno rifletterci su questa cosa (...). Secondo me, il lato più femminile delle cose è il lato più incline alla non aggressività [...] al non voler la prestazione, non voler dominare, non volere imporre qualcosa. Mentre invece vedo l'universo maschile un po' più improntato alla forza. Però non vorrei che questo fosse uno stereotipo. Quindi non so se davvero si può parlare di natura femminile come qualcosa che tu hai fin dalla nascita oppure se ognuno sviluppa una sua sensibilità a seconda delle esperienze che gli capitano di fare. Sicuramente [...] non mi sentirei di generalizzare però, guardando dal punto di vista dello stereotipo, l'uomo lo collego un po' più alla forza, invece il lato femminile delle cose - il lato “donna” - lo vedo più connesso alla non-aggressività e, se vuoi, alla debolezza.. che non è però la debolezza [...] dell'immaginario collettivo - la fanciulla indifesa che ha bisogno di essere difesa dalla suo cavaliere - non debolezza in quel senso. Però mostrarsi umani e restare umani, ecco. Adorno dice in un aforisma: “l'essere amati e il potersi mostrare debole senza scatenare la forza come reazione”.. che è una cosa davvero bella. Io quando l'ho letto ho detto: “stupendo!”. [...] Forse è un'idea un po' troppo romantico-idealizzata, non lo so. Però questa cosa mi piace pensarla. Non so se è vera, però mi piace davvero pensare alla bellezza come connessa [...] con la fragilità e non con la potenza, o l'essere perfettamente sempre in forma e il successo [...] (Barbara)*

In assenza di ulteriori riferimenti e spazi di riflessione dedicati alla tematizzazione e alla problematizzazione del genere, sulle dimensioni attraverso cui Barbara fa perno per orientarsi gravano importanti fardelli che le rendono, per quanto belle ed evocative, *poco credibili* ma soprattutto *poco utili* per osservare in modo consapevole e critico la propria storia di formazione. È infatti la stessa Barbara ad avanzare il dubbio che si possa trattare di soli stereotipi che rischiano di infrangersi dinnanzi alle immagini e alle esemplificazioni differenti che il reale propone. Ma è forse soprattutto la loro amabile natura a renderle problematiche: dinnanzi ad essa Barbara sembra

preferire l'incanto dello stereotipo piuttosto che la decostruzione della loro origine culturale. Lo stralcio qui sotto riportato conferma quanto l'idealizzazione da un lato e, a seguire, l'invocazione dell'uguaglianza non permettano di illuminare la propria soggettività di genere per come realmente esperita nei contesti del quotidiano.

*Mi hanno insegnato che l'uguaglianza è sempre un valore da perseguire e che una persona non deve essere favorita in quanto donna perché, dire così, vuol dire che la consideri da meno. [...] Mi hanno insegnato davvero il valore della parità, dell'uguaglianza e che dobbiamo partire tutti alla pari [...] tutti devono avere le stesse possibilità aperte di fronte a loro e tu non devi partire svantaggiato o avvantaggiato a seconda di essere di un determinato sesso, no?! Quindi, forse, questo spiega anche in parte la mia difficoltà a individuare mie esperienze personali che ho fatto in quanto donna perché, cioè, credo che davvero il punto di partenza debba essere uguale e poi quello che deve prevalere non è.. non è né la donna né l'uomo per il solo fatto di essere tale. (Barbara)*

Per quanto confusa, contraddittoria e densa di rischi (in primis quelli essenzialisti), la narrazione di Barbara contiene forse fra le righe una *domanda* che dovrebbe essere accolta e che ha a che fare con il *bisogno* (educativo) di immaginare oggi un modello femminile che aiuti a comporre la propria biografia di genere.

Un'ulteriore dimensione utilizzata per distinguere i corpi maschili da quelli femminili e che ancora affonda le proprie radici nella genitalità è quella che fa definire, ad alcune delle giovani intervistate, uomini e donne come *diversi* e, in ragione di questa diversità, fra loro *complementari*. Nelle interviste di Marta, Laura ed Elisa questo genere di relazione non sembra comportare automaticamente (come invece precedentemente mostrato) la definizione di un maschile dinnanzi al quale (nell'opposizione) il femminile misura i propri limiti o handicap<sup>88</sup>. La complementarietà infatti sembra permettere l'apertura di uno sguardo *positivo* sul proprio corpo, sebbene tuttavia *strettamente vincolato* alla presenza speculare di un maschile che lo chiama in causa in termini esclusivamente erotici, riproduttivi o afferenti la dimensione della cura.

*Eh, gli direi che, da un certo punto di vista, è tanto una costruzione sociale.. però anche no. Nel senso che, cioè, è vero: noi siamo uomini e siamo donne, non siamo la stessa cosa ed è importante ricordarselo! Cioè, non bisogna eliminare le differenze. [...] [Alcune differenze andrebbero] comunque mantenute, anzi rafforzate, cioè, comunque gli istinti ancestrali devono rimanere. Cioè, l'attrazione dei sessi, il fatto di essere due cose diverse che però si completano è la cosa bella della vita, no!? Alla fine, il fatto di trovare qualcosa di diverso che però è così simile a te.. però non potrai mai essere come lui, perché lui è un uomo, tu sei una donna, non puoi esserlo, punto! Però puoi scoprirlo, puoi conoscerlo, cioè, sarebbe un mondo orribile se non ci fossero uomini e donne. Perché sarebbe come stare.. perché siamo tutti troppo.. troppo sole, troppo uguali, non ci sarebbe scoperta, saremmo.. sapremmo già che emozioni prova una donna – va beh ovviamente si è diverse l'una dall'altra - però un uomo non ha le mestruazioni. Quando tu glielo racconti, lui non lo sa che cos'è, non sa cosa vuol dire portare un bambino nella pancia e tu non sai che cosa vuol dire che un uomo si eccita molto più facilmente con delle immagini mentre magari la ragazza no.. poi parlando di sesso, sono due cose diverse. (Laura)*

Laddove, attraverso la sua genitalità, il femminile si fa complementare al maschile, l'opposizione fra i due sessi e la subordinazione del primo al secondo, sembrano meno evidenti dal momento che i due corpi non vengono stimati come fra loro *commensurabili*. Anche quando i ruoli di questa complementarietà vengono calati nella realtà di un ipotetico quotidiano (matrimoniale e genitoriale) il rischio di una conflittualità è scongiurato dalla giustificazione che a questi stessi ruoli viene data proprio dall'origine genitale e fisiologica a cui vengono ricondotte le diverse funzioni maschili (peraltro non citate) e femminili. Ancora una volta intese come *naturali* – persino dove, accanto alla gravidanza, ricomprendono l'intera gestione della dimensione domestica – le differenze fra uomini

---

<sup>88</sup> In ciascuna delle tre interviste citate non mancano accenni svalutanti nei confronti del femminile come anche considerazioni in merito alla presenza di un'ingiusta subordinazione del femminile al maschile. Tuttavia nessuno dei due viene ricondotto alla dimensione del corpo femminile.

e donne non sono considerate parte di una possibile premessa discriminatoria ai danni dei primi quanto, soprattutto, delle seconde.

*Secondo me, la figura della donna come colei che mette al mondo i figli e colei che comunque si occupa della casa è connaturata in noi, cioè, è così! Nel senso che, se l'uomo non può dare alla luce i figli e la donna può, è un ruolo della donna quello di poter mettere alla luce i figli ed è un ruolo che la donna deve mantenere! La cosa che, secondo me, è sbagliata nella nostra società è il giudizio che si dà alla donna che ha questo ruolo, nel senso, è il fatto che non venga riconosciuto alla donna che questo ruolo, in quanto madre, in questo ruolo in quanto persona che si occupa della casa eccetera è un lavoro che lei ha, è un ruolo fondamentale che lei ha. Cioè, non le si dà la giusta importanza [...]. (Elisa)*

Poiché complementari, per quanto fatti della “stessa pasta” – come le «*metà di una mela*» nella metafora che Marta rievoca – dei corpi di uomini e donne, su cui si fondano le nature maschiline e femminili, viene soprattutto vista la *distanza* la cui grandezza può essere misurata sulla base dei differenti modi che questi hanno di provare sensazioni ed emozioni ma anche, come già detto, delle differenti funzioni e ruoli che li contraddistinguerebbero, rendendo talvolta difficile la comunicazione e la comprensione reciproca.

*Non puoi dire che siamo uguali - maschi e femmine - perché non è vero! Siamo due mondi completamente.. non completamente - non esageriamo - due mondi molto diversi. (Marta)*

Quello che sembra emergere dalle interviste ricordate è che, mentre i «*mondi maschili e femminili*» vengono descritti come fra loro totalmente altri e distinti, ciascuno dei due sembra invece supposto come relativamente *omogeneo* al proprio interno. Le eventuali possibili differenziazioni che ciascuno dei due universi potrebbe contenere non sembrano infatti altrettanto interessare o incuriosire le tre giovani. Sebbene ci si limiti a denunciarle come ipotesi, ciò che un simile sguardo sembra impedire di vedere o mettere a fuoco riguarda la presenza di modi molto diversi di vivere, esperire e immaginare questi due corpi (magari in modo assai più simili fra loro) e le relazioni che li riguardano.

È interessante notare quanto questo genere di *centratura sul corpo* (non quello singolare, incarnato, ma quello dell’“uomo” e della “donna”) si accompagni con sistematicità a una dimensione di *immobilismo*. Essere uomini e donne nelle premesse sopra ricordate, significa occupare un posto che, nonostante il procedere della storia, sembra restare in qualche modo al riparo dalle sue trasformazioni. Colpisce infatti quanto queste giovani, figlie della cosiddetta postmodernità, per descrivere se stesse, gli altri e le altre, rievochino – senza soluzione di continuità – la loro condizione accanto a quella delle donne e degli uomini delle civiltà preistoriche. Questa immobilità può essere forse ricondotta a diverse ragioni che la letteratura in parte aiuta a rintracciare ma che le interviste tuttavia motivano a meglio indagare, sospingendo a esplorare le *premesse conoscitive* da cui questa interpretazione e lettura dei corpi prende le mosse come anche a tornare, contemporaneamente, ai contesti concreti e materiali in cui le singole giovani vivono quotidianamente, attraverso le loro soggettività incarnate.

Riguardo ai presupposti che sembrano, ancora oggi, preformare a monte lo sguardo su corpi e genere, alcune delle interviste raccolte mostrano come i modelli interpretativi guardino, ancora per certi versi, ai corpi biologici maschili e femminili come a dei referenti fondativi che nei fatti producono una *naturalizzazione*<sup>89</sup> del lavoro di costruzione sociale in realtà sotteso alla produzione del genere. Concepire il genere come quella dimensione che anzitutto si dà in funzione del corpo genitale che si abita da cui, inevitabilmente, vengono fatte derivare peculiarità, compiti e funzioni, cui uomini e donne differentemente corrispondono, produce un effetto di *normalizzazione*<sup>90</sup>. Le ricadute di questo effetto si notano laddove nelle narrazioni non trova ad esempio spazio la

<sup>89</sup> Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 31.

<sup>90</sup> Adriana Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Adriana Cavarero e Franco Restaino, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.



riflessione intorno alla funzione che la cultura gioca nella composizione dei “destini” di uomini e donne o, a questa, sono riservati solo pochi cenni che ne ribadiscono il ruolo subalterno rispetto alla natura. Non solo. Concepite come “naturali” – e perciò stesso legittimi – alla descrizione di questi destini non viene fatta corrispondere alcun genere di denuncia. Le stesse ingiustizie subite sono naturalizzate all’interno del dimorfismo che permette al tempo stesso di considerarle in qualche modo giuste e giustificate.

Le strutture concettuali che dividono e distinguono il maschile dal femminile, producono inoltre un effetto *essenzializzante*<sup>91</sup> che sembra sancire e validare limiti e vincoli entro cui le biografie individuali avranno facoltà di muoversi non lasciando spazio – di manovra o anche solo di pensiero – a digressioni alternative. Come un gatto che si morde la coda, questa lente binaria e polarizzata produce infatti a sua volta un’omogeneizzazione intragenere che tende a offrire poco spazio e riconoscimento alle peculiarità, unicità e specificità che ciascun individuo possiede.

Non solo. A tutto questo si accompagna l’assenza – che nelle interviste appare evidente – di un “*altrimenti*” ovvero esempi di soggetti o immagini di maschile e femminile – considerati positivi o negativi – che sappiano elevarsi al di sopra della pura eccezione e singolarità, giungendo in qualche modo a incrinare nelle sue premesse la rotonda perfezione dei modelli diffusi e proposti, suggerendo al contempo chiavi di lettura diverse con cui osservarla e decostruirla.

Anche la supposta *complementarietà* fra maschile e femminile contribuisce alla riproduzione e al rinforzo di questa interpretazione immobile di genere e corpo. Essa sembra infatti imporre alle donne intervistate di scorgere di sé solo quanto deriva dalla loro relazione con il maschile: un “corpo erotico” e un “corpo materno”<sup>92</sup>; identità a cui le giovani non sembrano guardare con sospetto e che neppure dimostrano di voler mettere in discussione dal momento che ad esse appaiono vincolate alcune delle rare immagini positive di sé (sebbene non per questo prive di problematicità) che le narrazioni riportano<sup>93</sup>.

### 12.1.3 Nella cultura la radice della differenza

Nelle risposte alla terza domanda la *dimensione culturale* appare, come già anticipato, con una frequenza decisamente più contenuta. Le giovani donne che si limitano a farne cenno sembrano ipotizzare che la cultura occupi un ruolo subordinato, ossia di minore rilievo rispetto a quello invece riconosciuto al corpo, considerato infatti la matrice attorno a cui la formazione di genere prende avvio. In altre interviste invece tale dimensione tende completamente a scomparire lasciando il posto a narrazioni in cui le vicende personali sembrano letteralmente fluttuare prive di aggancio al più ampio orizzonte sociale e storico.

Solo Antonia e Giovanna riconoscono e assegnano alla cultura (anche se in modo assai differente l’una dall’altra) un’assoluta priorità. Per entrambe infatti, sebbene i corpi maschili e femminili ricordino per loro in modo evidente una diversa appartenenza genitale, è la cultura che avrebbe nel tempo provveduto a dare ad essa differenti e distinti significati.

*Se noi sradicassimo totalmente la cultura, io sono convinta che.. cioè, sarebbero uguali, cioè, paradossalmente, se la cultura fosse inversa.. i nostri cervelli si adatterebbero in modo che fosse inversa. [...] Una volta ho studiato che [...] ci sono alcune tribù africane che sono matriarcali.. e*

<sup>91</sup> Roberta Sassatelli, *Uno sguardo di genere*, Presentazione a Raewyn Connell, op. cit., p. 12. Lea Melandri accusa di tale essenzialismo anche certa parte del femminismo, italiano ma non solo, cui imputa l’incapacità di «sottrarsi al binomio *uguaglianza/differenza* [che, proprio nel] momento in cui si sfrangano e si eclissano le identità e le appartenenze di ogni tipo [impugnano] come rivalse o affermazione di autorevolezza, una “natura” o un “genere” femminile usati dalla civiltà dell’uomo per tenere le donne in uno stato di minorità sociale, giuridica e politica». In Lea Melandri, *Amore e violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011, p. 86.

<sup>92</sup> Lea Melandri, *Amore e violenza*, op. cit., p. 74.

<sup>93</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 42 e p. 176.

*quindi lì la situazione è completamente rovesciata e dici: “va beh.. allora!! Cioè, nel senso, non è una questione di differenza a livello cerebrale voglio dire!”.* (Antonia)

Utilizzando anche in questo caso la simbologia proposta da Raewyn Connell, il modo con cui queste giovani articolano il loro pensiero intorno alla dimensione di genere equivale all'immagine di un corpo quale «tela su cui la cultura dipinge immagini della femminilità e della mascolinità»<sup>94</sup>. Il richiamo a questa interpretazione risulta efficace per riflettere intorno alle conseguenze che una simile lente interpretativa può comportare. Il modo in cui Antonia e Giovanna descrivono l'azione socializzante ed educativa della cultura lascia infatti poco o nessuno spazio di manovra alla singola persona che, trovandosi appunto *gettata* in un contesto spazio temporale – dalle precipue coordinate culturali, economiche, politiche e simboliche – non può che *subirne* in qualche modo le conseguenze. Queste conseguenze ad esempio fanno sì che «*i cervelli*» di uomini e donne, nella visione di Antonia, si *adattino* assumendo forme consone all'ambiente in cui vivono; e, ragazzi e ragazze, in quella di Giovanna, *aderiscano* alla sua cultura di riferimento – sia essa segnata o meno dagli stereotipi sul genere e l'orientamento sessuale. Nello stralcio che segue la *docilità*<sup>95</sup> con cui i soggetti si adattano alla cultura che respirano – come i pesci all'acqua – appare in modo molto evidente, lasciando trasparire un senso di passività.

*In base all'ambiente che frequenti, in base all'ambiente familiare, in base a tutto ciò di esterno a te. Perché da bambino non hai una tua idea, non sai niente. Sei come un extraterrestre che arriva sulla Terra. Quindi tu, da bambino, ti formi in base anche alle tue esperienze, in base a tutto ciò che vedi e in base a tutto ciò che ti viene detto. Poi puoi maturare un'idea diversa. Poi, se tu vivi in un paesino del sud puoi vivere in questo paesino e [...] pensare che gli omosessuali sono malati e non conoscere nessun gay quando in realtà è pieno. Si basa tutto su ciò che [...] provi a vedere, sentire. Tutte le esperienze che fai ti formano e ci sono più persone che rispettano lo stereotipo e, di conseguenza, più persone diventano stereotipo secondo me.* (Giovanna)

Il rischio di rimanere in qualche modo vincolate al contesto in cui ci si trova a vivere e, di conseguenza, di immaginare con più fatica alcune possibilità di trasformazione sembra essere presente – sebbene in modo meno evidente – anche nell'intervista di Antonia. Nonostante sia l'unica giovane a ricordare il movimento femminista quale strumento di autodeterminazione e di trasformazione sociale, dinnanzi alle amiche che mostrano un atteggiamento subalterno ai rispettivi fidanzati, Antonia ad esempio non sembra essere in grado di immaginare per loro qualcosa di diverso, limitandosi piuttosto a descrivere le differenze che separano il suo modo di intendere il rapporto sentimentale dal loro.

La dimensione culturale (cui le giovani accennano nelle interviste mediante i concetti di «*società*», «*sistema*», «*mass media*») torna ad essere temporaneamente visibile solo laddove la narrazione delle giovani si sofferma a riflettere intorno a particolari *condizioni* che sembrano penalizzare in modo evidente le donne come, certe volte, loro stesse.

*Molte volte in una relazione la ragazza [...] tradisce, e ho sempre parlato con persone che mi dicevano: “no, ma questa ragazza è una troia perché l'ha tradito”. [...] Anche perché [...], di solito, le femmine in questo frangente sono molto più accusate rispetto agli uomini, cioè, nel senso, [...] se un uomo ti tradisce: “ah, va beh che stronzo!”. Però anche le parole che si usano non sono così profondamente offensive. Invece quelle che si usano per le donne sì e quindi c'è anche proprio un problema di linguaggio che è diverso.* (Flavia)

*Però, per certe cose invece, ci sono delle differenze assurde che non dovrebbero sussistere, tipo il fatto che una ragazza non si possa sentir sicura a viaggiar da sola. Io vorrei un sacco viaggiare da sola. Però ho paura. E, quindi, differenze che andrebbero eliminate.* (Laura)

---

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 109.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 112.

Sebbene queste esperienze mantengano per certi versi quel legame con il corpo su cui le stesse narrazioni infatti, prima e dopo, tornano a soffermarsi più estesamente (come nel caso della paura e della relazione tra i sessi), le discriminazioni che esse comportano vengono percepite come *sufficientemente ingiuste* da rendere necessaria una variazione nella loro lettura e analisi, che eccede e sconfinava così oltre (temporaneamente) la logica del determinismo biologico altrove applicata. Con una simile impostazione alcune giovani accennano a differenti esempi – in cui sono coinvolte sia direttamente che indirettamente – nei quali ingiustizia e arbitrarietà (non più sostenute da presunte ragioni d'ordine naturale) sembrano essere percepite in modo più chiaro:

- *discriminazioni subite dalle donne nei luoghi di lavoro* (divisione sessuale del lavoro) – disparità di genere che alcune giovani conoscono sebbene, come dichiarano, solo indirettamente;
- *diverse aspettative* che investono uomini e donne in ordine ai loro atteggiamenti e comportamenti e alle altrettanto differenti conseguenze che vi si legano – disparità in questo caso esperita direttamente;
- *modelli estetici* che diffondono immagini oggettivate ed erotizzate del solo femminile.

Molte delle giovani intervistate accennano alla dimensione culturale per introdurre un ultimo aspetto che riguarda la *complessità* delle forme che il genere assume e ha assunto nel corso della storia (fra identità di genere, usi e credenze che lo riguardano, orientamenti sessuali eccetera) ma, soprattutto, nelle diverse parti del mondo come nei differenti soggetti che lo incarnano. Figlie del loro tempo, sebbene in poche abbiano interrogato la questione da questo punto di vista, nel corso della narrazione le giovani si soffermano spesso su esempi che mostrano quanto variegato, complesso e complicato appaia loro il mondo in cui si trovano a vivere. Transessualità, omosessualità (mai citata nella sua versione femminile, fatta salva l'esperienza di Giovanna), tradizioni culturali e religiose presenti nelle varie parti del mondo, vengono in alcuni casi accennate nel corso della risposta alla terza domanda, introducendo, dopo le prime e più certe distinzioni fra uomini e donne, una *complessità non facile da ricomporre*. Le reazioni che le interviste permettono di registrare non convergono infatti verso un'automatica traduzione di questa complessità in risorsa analitica o epistemologica capace di far vedere in «quella diversità di corpi e orientamenti sessuali [...] le differenze (al plurale) dello stare al mondo»<sup>96</sup>. La complessità delle esperienze, reali e possibili – in assenza di un accompagnamento (educativo) che permetta l'acquisizione di una prospettiva di genere – è piuttosto interpretata come una frammentarietà dinnanzi alla quale gli atteggiamenti mostrati spaziano dalla mera constatazione o presa d'atto della sua esistenza, alla formulazione di giudizi esplicitamente negativi, passando per la sollecitazione di dubbi o domande a cui tuttavia non si è sempre in grado di rispondere.

#### **12.1.4 Oltre il binarismo di genere?**

Unica eccezione al quadro descritto, è Giovanna: la sola giovane intervistata a riferire, sin dalle prime battute dell'intervista, del proprio orientamento omosessuale. Giovanna, come tutte le altre giovani, non dimentica di individuare nel corpo quella differenza fra uomini e donne che «*salta agli occhi*» (Giovanna) ma che, tuttavia, non utilizza come elemento dirimente per attraversare il panorama umano che, in effetti, ai suoi occhi appare più articolato, soprattutto oltre la mera distinzione fra maschile e femminile. Partendo da sé e dalla propria esperienza lesbica come dalle sue frequentazioni – scolastiche e amicali – Giovanna considera anzi «*stereotipica*» la distinzione binaria che vede uomini da un lato e donne dall'altro. All'interno di queste polarità – messe peraltro

---

<sup>96</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma, 2010, p. 11.

in dubbio nella loro stessa possibile reale declinazione – le singole soggettività vengono da lei articolate intorno ad altri elementi che contemplano, accanto all'orientamento sessuale (per Giovanna ovviamente importante da un punto di vista identitario), per la prima volta, la dimensione del *piacere*, degli *interessi*, delle *passioni* che ciascuno/a possiede. Questa visione sembra offrire una preliminare – sebbene forse ancora incerta – premessa per mettere in discussione un'economia binaria.

*Poi puoi trovare sia uomini che magari poi vogliono diventare donna, che donne che poi vogliono diventare uomini. Puoi trovare uomini che sono il maschio alfa, che sono tutto calcio, sport eccetera. Puoi trovare il gay, puoi trovare uomini normali a cui piace leggere.. non so.. filosofi, come puoi trovare ragazze a cui piace il calcio, a cui piace lo shopping.. Trovare ragazze [...] a cui piace sia fare shopping che giocare a calcio. Quindi il maschile e il femminile, secondo me, è proprio un fattore estetico [...]. Di differenze ce ne sarebbero, però ogni persona è una persona differente. Quindi non saprei proprio spiegare il maschile che è diverso dal femminile e in cosa, se non per questa cosa che ti salta all'occhio [la genitalità, Ndr]. (Giovanna)*

Nonostante queste positive premesse, anche la lettura che Giovanna propone sembra soffrire di qualche limite. Nell'intervista, ad esempio, Giovanna presenta la propria relazione sentimentale, per quanto vissuta all'ombra di un orientamento lesbico, come improntata alla dipendenza dalla compagna. Così come quando riflettendo sulle fattezze del proprio corpo, Giovanna dice di individuare in esse la causa del proprio «non amarsi» considerato lo scarto che rileva fra ciò che vede nello specchio e quel che invece desidererebbe. In nessuno dei due casi Giovanna ipotizza la presenza di un ordine di genere che possa in qualche misura aver contribuito a questo suo modo di concepire corpi e relazioni e alle conseguenze così faticose che comporta.

### **12.1.5 Una sostanziale uguaglianza?**

Come anticipato, le considerazioni mediante cui Olga risponde alla terza domanda, vedono affermare la sostanziale *uguaglianza* di uomini e donne che, fatte salve le specificità genitali, costituirebbero due entità assolutamente identiche in cui solo le differenze e le peculiarità individuali intervengono a distinguere «*caratterialmente*» (Olga) ogni singolo soggetto (sia esso uomo o donna). Quella che sembra essere una premessa utile a liberare da determinismi l'immagine dei personali percorsi formativi, se da un lato continua a contenere in realtà la presenza di immagini che ricalcano lo schema binario (come la narrazione dà modo più volte di constatare), dall'altro ha confermato di essere di ostacolo alla stessa possibilità di scorgere la presenza del genere e la sua influenza all'interno del quotidiano, impedendo di conseguenza, di potersene difendere, confermando così quanto «la semplificazione di credere che si possa eliminare la subordinazione di genere eliminando l'attenzione al genere ha l'ovvia conseguenza di renderci sempre meno attrezzate a leggere i cambiamenti da un punto di vista di genere».<sup>97</sup>

*Ho un'amica che si sta frequentando con un ragazzo e anche un'altra amica che si sta frequentando un altro ragazzo, e tutte e due dicono [...]: "e questi qua, ogni volta che ci esco sono tutti carini, quando torno a casa non mi scrivono più, spariscono! Perché se ne fregano!?" Cioè, io continuo a farmi magari pensieri.. [...] dire: "io devo sentirlo! Perché non mi scrive!?" Gli mando un messaggio carino.. E loro invece se ne fregano. Allora me ne frego anch'io", capito!?" Cioè, in questo ho notato un po' di diversità, ma per il resto, no sinceramente no. [...] Questo è il grande dubbio. E allora dicono [le amiche, Ndr]: "devo scappare per farmi rincorrere!". [...] Però, quando sei preso, non ci riesci a scappare per farti rincorrere. È sempre così. (Olga)*

---

<sup>97</sup> Sara Ongaro, *Produzione e riproduzione: nuove frontiere di in/esclusione per le donne*, in Donatella Barazzetti e Carmen Leccardi (a cura di), *Genere e mutamento sociale. Le donne tra soggettività, politica e istituzioni*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2001, p. 36.

### 12.1.6 La costruzione delle categorie culturali di “donna” e “uomo”: il problematico contributo dell’educazione formale e non formale

Sul modo di immaginare e pensare il genere sembrano quindi pesare ancora importanti fardelli che, se non certo impediscono, è presumibile affatichino la possibilità di concepirlo in modi differenti, aprendo al conflitto<sup>98</sup>, al desiderio, alla possibilità e alla trasformazione.

Come le risposte alla terza domanda sembrano confermare, la generale assenza di un’*educazione di genere* (che la ricerca in ambito pedagogico conferma<sup>99</sup>) impone infatti alle giovani generazioni di procedere in solitudine nella ricerca e nell’esplorazione dei possibili significati che la dimensione di genere può assumere per loro e per i/il contesti/o in cui si trovano a vivere, provando a districarsi nel *mare magnum* di messaggi che, in modo confuso e contraddittorio, vengono veicolati dai/dalle pari, dalle famiglie, dai media eccetera. Allo stesso modo, le giovani paiono fare i conti da sole con il loro percorso di formazione di genere (fra destino e progetto).

È però interessante notare quanto la stessa dimensione educativa (quella scolastica, citata attraverso i riferimenti agli studi di biologia di base – unico intervento dedicato alla differenza sessuale) partecipi in modo problematico di questa complessità, amplificandola piuttosto che supportando le giovani a comprenderla e ad *articolarla*<sup>100</sup>.

Il contributo che la scuola infatti sembra fornire – laddove rievocato – limitandosi alla sola consegna di nozioni di biologia (atte a saper distinguere scientificamente forme e funzioni del sesso maschile da quello femminile), e lasciando viceversa inevasa la questione riguardante quanto più estesamente concerne il genere (ben oltre la mera genitalità) sembra infatti oltremodo complicare il già confuso quadro, suggerendo tra le righe, letture binarie e naturalizzanti.

*Sui libri ho letto qualcosa però.. [...] forse alle superiori, così. Però penso che magari, oltre alle caratteristiche fisiche, non si tendesse a dire che, invece, c'era [...] una natura dell'uomo e donna [...]. Bene o male [...] erano le esperienze che in realtà ti facevano diventare più in un modo e più in un altro, ecco. Cioè, che non ci fosse di base una natura in quanto uomo e in quanto donna [...]. Cioè, che non ci sono più di tante differenze - no?! Cioè, tra l'uomo e la donna - se non quelle fisiche. Però, ovviamente, le esperienze ti portano poi a farti veni.. cioè a farti crescere da uomo e da donna, ecco. Cioè, che non ci fosse una natura che l'uomo è così e la donna è così, cioè, in questo senso... Forse, se mi ricordo anche bene quello che poi avevo studiato alle superiori [...]. (Nadia)*

Anche l’educazione *non formale* sembra fornire il suo problematico contributo, confortando e ribadendo stereotipi di genere già diffusi e radicati nella società e nel senso comune.

*Essendo [...] ancora giovane, non è che mi trovo molto ad avere a che fare con queste cose. [...] Per quello che sono scolasticamente, scoutisticamente [...] non c'è mai stato il ruolo dell'uomo, il ruolo della donna (...) In realtà sì!! Anche perché a scoutismo ci sono quei ruoli che sembra che siano per forza fatti da una donna.. nel senso: la persona che deve essere sensibile, quella che ascolta i ragazzi di solito è sempre la donna, piuttosto che, se c'è da preparare il gioco o la catechesi, la catechesi di solito è della donna, il gioco è dell'uomo. Che però dici: “va beh., non.. non.. non ha un senso, non c'è un perché effettivo, semplicemente sembra che si ritenga più appropriato.. cioè più appropriato.. più portata la donna per questioni intellettuali e in questioni più pratiche l'uomo. (Ilaria)*

Anche per queste più specifiche ragioni, ascoltare le narrazioni delle singole giovani donne deve essere considerata un’opportunità preziosa di esplorazione di una conoscenza frutto di una personale e faticosa rielaborazione e di un altrettanto complicato apprendistato.

<sup>98</sup> Lea Melandri, *Amore e violenza*, op. cit., p. 84.

<sup>99</sup> Silvia Leonelli, *Educare alla costruzione dell’identità di genere in adolescenza. Studi e ricerche nel contesto italiano*, in Cinzia Albanesi e Stefania Lorenzini (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna, 2011, p. 35.

<sup>100</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit.

## 12.2 Conoscenza e interpretazione dell'esperienza di genere nella complessità degli scenari contemporanei

Posto che il genere è sì qualche cosa che *attivamente si fa*<sup>101</sup> (e che quindi è possibile *disfare*<sup>102</sup>) ma che la pratica di genere, sebbene non determinata, «è fortemente influenzata dall'ordine di genere in cui ci troviamo»<sup>103</sup>, le narrazioni raccolte permettono di osservare il *peso* che educativamente questo stesso ordine esercita non solo sulle *performance* di genere ma sullo stesso modo di *leggerle e significarle*.

Come molte delle narrazioni sembrano confermare, il *ricorso alla propria esperienza* nel processo di riflessione e costruzione delle teorie spontanee, contribuisce massicciamente alla convalida delle concettualizzazioni diffuse relative al genere. Come si è d'altronde mostrato nella riflessione intorno alle dimensioni educative informali di genere (e delle relative didattiche) queste sembrano in effetti costituire una continua offerta di conferme di tali concettualizzazioni, che non possono che vedere amplificato il proprio problematico portato educativo nella misura in cui dalle interviste raccolte si procede verso le rilevazioni che ricerca e letteratura restituiscono in merito ad alcuni indicatori sulla condizione della donna in Italia<sup>104</sup>.

Tuttavia, ricorrere alla propria esperienza ha comportato la necessità di confrontarsi con l'evidenza materiale di digressioni alternative o eccentriche rispetto alle declinazioni più "comuni" e diffuse del maschile e del femminile.

Consapevoli di questa complessità, molte giovani (in più occasioni) hanno desiderato puntualizzare quanto le loro teorizzazioni traessero spunto da un'esperienza esplicitamente dichiarata come *personale* e con ciò considerata *contestuale* e *non esaustiva*, ovvero non immaginata come coincidente con la totalità delle possibili altre infinite esperienze (ipotizzate). Figlie del loro tempo, in diversi punti delle loro narrazioni, le giovani hanno tenuto a ribadire quanto ciò che andavano affermando (rispetto a cosa significasse essere un uomo e una donna, e se uomini e donne si nasca o si diventi) fosse il frutto di una personale esperienza, maturata all'interno di particolari relazioni (familiari, amicali, di quartiere), e di un preciso contesto sociale e culturale (che si presume distinto da altri, da un punto di vista geografico, culturale, politico eccetera) e che quindi le teorie offerte andassero intese come valide solo all'interno di questo stesso contesto.

Per quanto questo atteggiamento possa, in qualche modo, essere ricondotto al tentativo di giustificare eventuali errori di valutazione in una risposta a una domanda (la terza domanda) a cui mai prima dell'intervista si era provato a rispondere e in ogni caso in sé assai complessa, esso in realtà sembra informare intorno alla consapevolezza – presente in tutte le giovani intervistate – di quanto le declinazioni personalmente date alle categorie culturali del maschile e del femminile siano soggette a variazioni che loro stesse hanno modo di misurare sia direttamente (in ciò che osservano in amici, amiche, conoscenti) che indirettamente (ad esempio attraverso i media). Nonostante l'evidente contraddizione, questa consapevolezza sembra riuscire perfettamente a convivere con le generalizzazioni e le naturalizzazioni presenti in molte delle teorie spontanee raccolte.

La rilevazione di questa contraddittoria convivenza ha reso necessaria un'ulteriore esplorazione della relazione che le giovani intrattengono con la *conoscenza della loro esperienza* (formativa e di genere) e con il significato a questa conferito.

---

<sup>101</sup> Candace West e Don H. Zimmerman, "Doing Gender", *Gender ad Society*, Vol. 1, N. 2 (Jun., 1987), pp. 125-151.

<sup>102</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit., p. 21.

<sup>103</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 137.

<sup>104</sup> Loredana Lipperini e Michela Murgia, "*L'ho uccisa perché l'amavo*". *Falso!*, Laterza, Roma-Bari 2013; Anna Simone (a cura di), *Sessismo democratico. L'uso strumentale delle donne nel neoliberismo*, Mimesis, Milano-Udine 2012; Michela Marzano, *Sii bella e stai zitta. Perché l'Italia di oggi offende le donne*, Arnoldo Mondadori, Milano 2010; Caterina Soffici, *Ma le donne no. Come si vive nel paese più maschilista d'Europa*, Feltrinelli, Milano 2010; Loredana Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2007.

In questo senso, le pagine che seguono vogliono illustrare quanto ogni singolo *approccio* all'esperienza di genere (riconosciuta o meno come formativa) permetta di sondare anche limiti e fatiche che sembrano talvolta impedire alla complessità e alla pluralità degli scenari contemporanei di tradursi automaticamente – in assenza di un intervento riflessivo e (auto)educativo intenzionale – in opportunità di problematizzazione e decostruzione delle concettualizzazioni dominanti sul genere e di costruzione e definizione di una consapevole, libera e autodeterminata (ma mai definitiva) soggettività di genere, sollecitando invece più frequentemente, conferme ad un'immagine di queste rigida e deterministica.

### 12.2.1 Nell'esperienza: naturalizzazioni e generalizzazioni

Le narrazioni delle giovani donne permettono di osservare quanto nell'elaborazione e nella costruzione di *teorie spontanee* intorno alla dimensione di genere resti per certi versi ancora valida quella circolarità che efficacemente Pierre Bourdieu aveva individuato nella ricorsività di due movimenti: la *socializzazione del biologico e la biologizzazione del sociale*<sup>105</sup>. Come in diverse occasioni infatti è stato argomentato dalle giovani, la ricorrenza di esemplificazioni di una subalternità delle donne quanto del femminile – nella storia delle vicende umane quanto nel loro quotidiano – costituisce una *ratifica* della sua presunta origine “naturale” che, lungi dall'evidenziarne la *costruzione sociale*<sup>106</sup> ne occulta piuttosto questa radice e, con ciò, la stessa possibilità di rendere praticabile ma anche solo pensabile la modifica delle condizioni (storiche, sociali, comunicative e relazionali) che contribuiscono a riprodurla.

Constatare che sin dalla preistoria (temporalità che, come si è mostrato, è stata sovente richiamata dalle giovani) la condizione della donna sia stata segnata da *fragilità* (intesa soprattutto in ordine alla forza fisica) e *dipendenza* (dal maschile e dal suo surplus di forza posto a garanzia della sopravvivenza alimentare e difensiva della donna stessa e della prole) e verificare nella contemporaneità la persistenza di questi due elementi (la violenza nei riguardi delle donne corrisponde infatti all'esempio più citato) conduce infatti, nella maggior parte dei casi, a considerare tale condizione “normale”, se non “naturale”.

Lecture *naturalizzanti e normalizzanti* sono infatti presenti in molti percorsi argomentativi ed esplorativi che, nel tentativo di offrire una spiegazione e una comprensibilità logica a un dato di realtà (anche laddove di questo si constata il profilo discriminante se non prevaricatorio) ipotizzano quanto la subalternità femminile possa plausibilmente corrispondere a una norma che – volenti o nolenti – si riconosce come radicata nella natura biologica dei corpi, e/o nella ricorsività di ciò che è eterno e ovvio, producendo quello che Candace West e Don H. Zimmerman hanno definito come *determinismo biologico naive*<sup>107</sup>. Quanto si scorge in alcuni passaggi argomentativi è quindi la presenza di una lettura che, mentre descrive una realtà come immodificabile, fa corrispondere al proprio procedere riflessivo un'azione di semplice *ratifica*.

---

<sup>105</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 9.

<sup>106</sup> Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, *La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996.

<sup>107</sup> Candace West e Don H. Zimmerman, “Doing Gender”, op. cit., pp. 129.

## 12.2.2 Le esperienze “altre” nella problematizzazione dell’ordine di genere

### *Un altrove distante, poco credibile o impraticabile*

Anche laddove nel proprio quotidiano non si siano individuati *esempi e modelli di un femminile alternativo* rispetto alla tradizione della cura e della domesticità (assunte a modello di riferimento del femminile), questi sono stati ammessi da tutte le giovani come tuttavia possibili – almeno in via di principio – in altri luoghi e contesti.

È però interessante notare come l’ammissione di eventuali differenti declinazioni dell’essere donna non necessariamente sembrino modificare il punto di vista di alcune giovani che, come ad esempio Marta, a seguito di questa constatazione torna a ribadire infatti le peculiarità del femminile precedentemente anticipate.

Riconoscere il fatto che altrove le donne (come gli uomini) possano vivere in modo differente non sembra automaticamente incidere sul proprio modo di considerare e vivere il genere. Sulla possibilità che questo riconoscimento si traduca in un possibile *strumento educativo* utile a sfidare l’ordine simbolico<sup>108</sup>, sembra infatti gravare il peso della dimensione materiale e concreta<sup>109</sup> in cui, quotidianamente, il genere viene prodotto e riprodotto, ovvero laddove concretamente si compone la propria storia di formazione di genere. Ammettere che quello che si vive non sia l’unico mondo possibile in termini di genere non pare infatti comportare automaticamente un riposizionamento conoscitivo che permette di assumere il genere stesso come il frutto di una costruzione sociale, e quindi soggetta a modifiche, cambiamenti, rivoluzioni potenzialmente ispirate dalla libera scelta e dalla personale autodeterminazione degli individui singoli e collettivi.

Quello che piuttosto la precisazione del proprio contesto sembra riferire è l’importanza del suo peso specifico che, a prescindere dalla sua contingenza, educativamente e formativamente grava su chi lo abita. Un peso che sembra ricomprendere un ordine di genere in cui le eccezioni alla norma sono forse troppo limitate o poco visibili e quindi poco significative (perlomeno agli occhi delle giovani), tanto da non essere annoverate che in termini puramente ipotetici, e che stabilisce per chi è ricompresa in quest’ordine un’aderenza pressoché irrinunciabile ai suoi canoni.

L’esempio di Clara (che con Marta condivide oltre all’amicizia, l’essere cresciuta nel medesimo quartiere) risulta ancor più utile per comprendere come l’eccezione dell’altrove possa essere assunta e significata. Anche Clara ammette infatti l’esistenza di modi non solo completamente diversi ma anche decisamente più positivi e liberi di vivere la propria appartenenza di genere, rispetto a quanto da lei quotidianamente sperimentato; ne cita e precisa infatti alcuni esempi riferendosi alla vita delle teenager e delle donne negli Stati Uniti, che conosce per il tramite di film e trasmissioni televisive che le mostrano felici, sorridenti, impegnate in attività ricreative per sole donne, lontane dal controllo di padri e fidanzati. Il commento che Clara utilizza per considerare questa esistenza, percepita come così altra e distante da quella da lei stessa riportata nei suoi racconti di formazione, permette di comprendere meglio quanto, alla luce della sua esperienza, essi le appaiano poco credibili o, in ogni caso, per nulla praticabili. Non solo. Dinanzi al confronto di così diversi costumi sociali, Clara conclude giustificando quegli stessi limiti che le sono imposti in virtù della sua appartenenza di genere, prediligendo l’assegnazione di un senso – per quanto angusto possa apparire a lei stessa – a quanto vive quotidianamente, piuttosto che al conferimento di una qualche credibilità a ciò che appare tanto luminoso quanto distante. Anche in questo caso, come nel

---

<sup>108</sup> «Svelare il carattere appreso e contingente di ogni performance di genere significa anche capire che si può cambiare, che il proprio destino di donna o uomo ha sì radici profonde, riconoscibili in una storia sociale e culturale che nel tempo ha reso i generi quali sono, ma che ruoli, cultura e scelte individuali e collettive, come la stessa storia dimostra – soprattutto quella a noi più vicina – mutano e si possono mutare e che se ne può essere protagonisti e protagoniste». Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi (a cura di), op. cit., p. 22. È importante sottolineare che nelle interviste di Clara e Marta l’accenno all’altrove non ha contemplato la presenza di una differente temporalità storica.

<sup>109</sup> Pierre Bourdieu, op. cit.



precedente, il modo di assumere l'eccezione all'ordine di genere entro cui si ritiene di vivere, permette di meglio ponderare e valutare il margine con cui pratiche sociali e strutture sociali sembrano incidere sul modo di fare, vivere e considerare il genere, presentando ipotetiche digressioni alternative ma sancendone contemporaneamente la loro *impraticabilità*.

### *Culture altre: fra specificità incommensurabili e continuità avvilenti*

In alcune interviste vengono introdotti riferimenti a culture e tradizioni percepite come "altre", offrendo alle riflessioni altre opportunità di approfondimento come nuovi dubbi. In particolare, ad essere presi in considerazione sono contesti percepiti come distanti rispetto alla cultura di cui, viceversa si ritiene di essere parte e che viene fatta coincidere con la dimensione "occidentale". Per Laura il richiamo ad altre culture (come, ad esempio, quella indiana o africana) evoca il timore di cadere in una lettura colonialista, incapace di cogliere e valorizzare peculiarità e specificità di un contesto che si teme infatti di semplificare e denigrare nella definizione di "terzo mondo". Questo rischio fa ritenere a Laura necessaria l'acquisizione di uno sguardo curioso, che nella possibilità di procedere oltre le dimensioni del proprio quotidiano scopra anche l'opportunità di acquisire lenti nuove per osservarlo; lenti che tuttavia nell'economia dell'intervista non si ha modo di vedere all'opera e che, in questo senso, paiono piuttosto suggerire la presenza di un certo *relativismo*.

*Cioè, ci sarebbe da conoscere tutto prima di poter giudicare. Per questo io parlo sempre di trasparenza, possibilità di scoprire, cioè, di non fermarci a qua, al nostro piccolo mondo. E il nostro piccolo mondo è anche fatto [...] sia di culture, di paesi ma anche di uomo e donna, cioè di conoscere cos'è l'altro.. Perché [...] c'è sempre del buono e del cattivo in tutto! (Laura)*

Nel caso di Flavia, il confronto con le altre culture sembra piuttosto restituire una conferma di quanto – *mutatis mutandis* – anche altrove le donne soffrano uguali se non peggiori condizioni di discriminazione. La riflessione di Flavia si articola intorno a quanto, dietro all'apparente libertà associata all'utilizzo del proprio corpo – alla possibilità di scoprirlo, mostrarlo come al metterlo in «vendita» (Flavia) – sembri celarsi un obbligo che costringe le donne italiane a omologarsi per evitare il rischio di un'invisibilità sociale o di un'aperta denigrazione (se non ti spogli «sei considerata una racchia», afferma infatti Flavia). Nell'esempio del *burqa* Flavia individua quanto, sebbene all'interno di premesse ugualmente vincolanti, il corpo delle donne velate possa in qualche modo ritenersi preservato da quel rischio di «oscenità» (Flavia) cui sente viceversa esposto il proprio. Considerato tuttavia parte di una prassi religiosa alla quale le donne pervengono senza possibilità di una vera libera scelta e da cui è impedito di fatto loro prendere le distanze, il *burqa* diviene in ogni caso per Flavia l'emblema dell'assenza di una reale alternativa al modo di vedere e pensare alle donne quanto al proprio corpo.

*Secondo me c'è qualcosa di sbagliato in questo, che è sbagliato come la storia di mettersi il burqa. Però [...] secondo me non riusciamo a vederlo perché ovviamente siamo nati in questo sistema, siamo nutriti da questo sistema e uscire da questo sistema fa paura perché tutto ciò che c'è fuori è il terzo mondo e quindi, cioè, nel senso, chi ce lo fa fare!? Però è così! (Flavia)*

A prescindere dalla conoscenza e dall'interpretazione che Flavia offre alle pratiche culturali e religiose di altre donne nel mondo, quanto colpisce della sua riflessione riguarda piuttosto la constatazione dell'impossibilità di avviare un processo in cui alla *pars destruens* – che Flavia mostra di aver autonomamente avviato attraverso la lettura di testi e la visione di documentari dedicati specificamente alla denuncia dell'utilizzo mediatico del corpo delle donne – non segua una *pars construens* che sappia fornire contenuti e orientamenti nuovi e alternativi che non solo appaiano validi per Flavia ma che, in qualche modo e in qualche misura, possano essere socialmente accolti e validati.

## Storie di formazione “eccentriche”

In altre interviste le eccezioni ammesse alle proprie teorie spontanee sul genere assumono contorni e sembianze più reali e concrete di uomini e donne, ragazzi e ragazze che si presume partecipino del proprio stesso orizzonte sociale. Questo genere di eccezione è rintracciabile, ad esempio, nell’intervista di Nadia che considera quanto alcune «esperienze della vita», alcune sue apicalità come la morte, la malattia, la sofferenza, possano in qualche modo intervenire sulle tipicità riconosciute a “mascolinità” e “femminilità”. È in questo modo che – secondo l’esempio di Nadia – gli uomini, immaginati come soggetti dai modi “naturalmente” più sbrigativi, possano apprendere a farsi più attenti e sensibili laddove il caso li abbia portati a doversi occupare della cura degli altri e che le donne possano viceversa perdere la propria “naturale” docile remissione diventando più fredde e difese nel caso in cui abbiano subito violenza. Anche in questo caso l’eccezione, nonostante l’esplicito richiamo all’attraversamento di un’esperienza chiaramente identificata come *formativa*, non sembra svolgere un ruolo di sovvertimento dell’epistemologia sottostante che, in effetti, sembra trovarsi ad essere confermata nella regola più forte e radicata che prevede la riproduzione di caratteri distinti e complementari per uomini e donne. Questa conferma la si trova anche nell’intervista di Ilaria la cui teorizzazione di una sostanziale identità fra uomini e donne – alla quale perviene in ragione della constatazione di una forte variabilità intragenere – non riesce a mettere in discussione la dimensione *istintuale* che la stessa riconosce alla donna in fatto di domesticità e cura dei figli che torna così a ripristinare il binarismo di genere.

## Altri generi? Invisibilità, rifiuto, opportunità

Nelle interviste il panorama di genere sembra farsi meno tradizionale e più disomogeneo al suo interno proprio dove fra le eccezioni considerate vengono annoverate soggettività che faticano ad essere ricomprese entro la dimensione *eteronormativa*<sup>110</sup> (*dimorfica, complementare, eterosessuale*), cui più frequentemente le giovani si sono riferite, come nel caso del rimando alla dimensione *transgender* (citata da Barbara e Flavia mediante il riferimento «*al transessuale*» sempre inteso come M to F) e dell’*omosessualità* (citata da Barbara, Elisa, Giovanna, Nadia). Nella maggior parte dei casi queste esperienze vengono considerate a tutti gli effetti una componente *normale* dell’orizzonte dei generi, senza che ad esse infatti si accompagnino mai giudizi negativi o patologizzanti. Tuttavia neppure queste stesse differenti espressioni di genere sembrano riuscire a produrre né una nuova declinazione del costruito di genere, né alternative immagini di/alla femminilità e mascolinità che permangono, anzi, come *crystallizzate* nelle rappresentazioni che le interviste ne offrono (la cura e la monogamia come peculiarità emblematiche del femminile e la forza come l’istintualità sessuale non sempre sotto controllo per il maschile).

Nella dimensione *transgender*, in particolare, Barbara e Flavia ritrovano e ricollocano quel “sentirsi” donna da parte di un uomo che si presuppone comporti il desiderio di assumere fattezze e comportamenti dell’altro sesso (l’unica dimensione “trans” concepita e citata è, come si è detto, quella M to F). Non sussiste una dimensione *queer*<sup>111</sup> in grado di suggerire, per il tramite della *transessualità* (così definita) quanto della stessa *omosessualità*, la possibile esistenza di una differente e ulteriore modalità di incarnare il genere – *in-between* – oltre, dunque, i poli del maschile e del femminile, le cui tradizionali peculiarità si prosegue a ribadire in più punti delle narrazioni<sup>112</sup>. È all’interno di queste due tradizionali polarità che la dimensione *transgender* si trova

<sup>110</sup> Raewyn Connell, op. cit., p. 92.

<sup>111</sup> Judith Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Fetrinelli, Milano 1996.

<sup>112</sup> Nella prefazione all’edizione del 1999 del suo libro *Questioni di genere*, Judith Butler chiarisce quanto: «si può rendere ambiguo il genere, senza per questo mettere in questione o riorientare minimamente la sessualità normativa. A volte l’ambiguità di genere può operare proprio in funzione del contenimento o dello sviamento delle pratiche sessuali

piuttosto a essere infatti ricollocata, ossia entro la *sottoscrizione di una visione dicotomica dei sessi*<sup>113</sup>.

Laddove invece questa possibilità sembra essere in qualche modo percepita, la reazione che si raccoglie è di *sconcerto*. Sono le interviste di Elisa e di Flavia a fornire la possibilità di osservare come, in assenza di una più ampia e approfondita messa a tema del genere, soprattutto – a parere di chi scrive – in assenza di una *dimensione simbolica propria del femminile*<sup>114</sup> (solida, positiva e non tradizionale), l'introduzione di una figura come quella transgender, o dell'omosessualità, provoca spaesamento o rifiuto. È Elisa che, ad esempio, respinge anche solo la possibilità di immaginare che accanto alla famiglia eterosessuale possa sussisterne una omosessuale<sup>115</sup>. Il rigetto è tale da rendere preferibile la versione patriarcale (nella stessa accezione fornita nell'intervista) che lei rintraccia in quella dei propri avi: la famiglia tradizionale con il capofamiglia *breadwinner* e la moglie a lui totalmente dedicata («*servile*», Elisa) come alla casa e ai figli. Allo stesso modo Elisa reagisce negativamente a quanto l'amica (cittadina francese, sua collega universitaria) le confida circa la possibilità di pensare a un futuro di maternità anche in assenza di una seconda figura genitoriale maschile, ribadendo con forza quella che percepisce come la giusta e necessaria aderenza alla *cornice eterosessuale*<sup>116</sup>.

*Ed è ancora una volta una scelta egoistica! Quindi ritorniamo ancora una volta al fatto che l'individualismo è una cosa che viene fomentata da questa società e che non va bene. Perché fondamentalmente è questo il fatto: che noi siamo egoisti e la società ci permette di essere.. anzi, fomenta questo nostro egoismo. Perché [...] il pensare anche solo al fatto di voler allevare un figlio da sola – cioè, io non ti dico che per disgrazia non ti possa capitare, ma è una disgrazia! – [...] non è né una tua proprietà, né una cosa che tu puoi allevare da solo [...]. Il figlio deve avere due figure di riferimento. Ed è giusto che sia così. [...] La figura di un uomo in casa per me è stata fondamentale. Cioè è veramente una società malata una società che può pensare che un figlio si possa allevare soltanto con la presenza di uno dei due sessi, secondo me, capito!? Il fatto è che la società non soltanto accetta ma fomenta questa cosa. [...] Bisognerebbe più accettare e vedere come fonte di creazione di valore aggiunto la complicità tra uomo e donna. (Elisa)*

Nella sua riflessione Flavia non ritiene viceversa inaccettabile o preoccupante quanto una persona possa percepirsi fuori luogo nel proprio corpo (così come socialmente connotato in base all'ordine di genere). Ciò che invece la dimensione transgender sollecita in lei sono quesiti estremamente importanti che la interrogano – lasciandola tuttavia priva di risposte – confermando l'importanza degli interrogativi proposti dalla filosofa Judith Butler:

in che modo pratiche sessuali non normative mettono in questione la stabilità del genere quale categoria di analisi? In che modo certe pratiche sessuali spingono a chiedersi: che cos'è una donna, che cos'è un uomo? Se il genere non va più inteso come ciò che si consolida attraverso la sessualità normativa, esiste allora una crisi del genere specifica dei contesti queer?<sup>117</sup>

Flavia si domanda infatti come sia possibile che qualcuno desideri essere donna, chiedendosi alla fine, che cosa significhi in effetti esserlo. «*Beati loro* – afferma riferendosi alle persone che

---

non normative, finendo per mantenere intatta la sessualità normativa». In Judith Butler, *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2013, p. XIII.

<sup>113</sup> Roberta Sassatelli, *Presentazione* a Harold Garfinkel, *Agnese*, Armando Editore, Roma 2008 (prima edizione 1967), p. 22. Su quanto la stessa transessualità possa essere vissuta da chi la incarna come un'esperienza di difesa dell'ordine di genere si veda anche Maria Nadotti, op. cit.

<sup>114</sup> Rosy Braidotti, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli Editore, Roma 1995.

<sup>115</sup> L'impensabilità stessa delle pratiche sessuali e di genere costituisce una delle questioni da cui muove la riflessione di Judith Butler: «Mi preoccupavano soprattutto i modi in cui queste diventavano impensabili per via del panico suscitato. Un esempio: la rottura del binarismo di genere è davvero così mostruosa, così spaventosa, da essere ritenuta impossibile per definizione ed essere euristicamente esclusa da qualsiasi tentativo di pensare il genere?» in Judith Butler, *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2013, p. VII.

<sup>116</sup> *Ivi*, p. X.

<sup>117</sup> *Ivi*, p. IX.

decidono di migrare dal maschile al femminile – *che dentro si sentono donne*» (Flavia), che dunque (come lei immagina) sappiano non solo che cosa voglia dire essere una donna ma, contemporaneamente, lo desiderano nonostante l'immagine ipersessualizzata e degradata che la società di essa riflette (Flavia si riferisce soprattutto all'utilizzo che i media fanno del corpo delle donne) e, grazie all'appariscenza che ritiene propria dell'abbigliamento di soggetti transessuali, di vedersi contemporaneamente in qualche modo riconosciuti come femminili. Flavia utilizza così la transessualità per interrogarsi sul possibile senso e il valore che quella che definisce «*categoria*» (Flavia) femminile possa oggi avere, soprattutto al netto di quanto di negativo ha negli anni appreso ad associarvi: debolezza, fragilità, violenza e degrado.

*R: Perché comunque, cioè, la nostra categoria - suona un po' male da dire però non so in che altro modo chiamarla - è la nostra categoria di donne che sta morendo, e quindi sarebbe più utile magari far fronte comune e cercare [...] di rinascere, in un certo senso.*

*D: In che senso sta morendo?*

*R: Be', nel senso, uno dice sì la donna, la femminilità, come si veste. è vero, se un uomo si veste da donna e una donna si veste da donna - va be' ok, è l'esempio sbagliato - però sì, anche la femminilità nei vestiti è molto utile. Però, secondo me, non è quello che ci rende donna. Nel senso che [...] anche tutto il discorso dei trans che loro dicono che in realtà dentro sono donne. Be' io un po' posso capirli perché comunque un po' .. cioè, beati loro che dentro si sentono donne! È più permesso a loro rispetto a noi che siamo donne. E quindi boh, nel senso, cercare di far rinascere questa nuova.. questa comprensione che in realtà non è nuova perché è sempre stata con noi ma l'abbiamo dimenticata, perché ovviamente è più facile dimenticare. Appunto, far rinascere questa nuova comprensione secondo me è [...] fondamentale, anche per - semplicemente - vivere bene con noi stesse. [...] Soltanto che [...] la maggior parte delle ragazze adesso preferisce andare in discoteca o comunque dopo un po' questi discorsi qua le annoiano perché io ho anche provato a farli e non ho sortito un buon effetto. Poi probabilmente avrò scelto la persona sbagliata e così però [...] secondo me è anche complicato cercare di accettare un'altra cosa, perché si esce da un ruolo in cui cioè questo ruolo si è adattato al nostro corpo e uscirne e trovarne un altro è qualcosa di spaventoso perché si va verso il nulla e non si sa bene se andrà a buon fine e quindi è meglio rimanere in questo ruolo che non è tanto comodo però comunque è già qualcosa piuttosto che cercarne un altro. (Flavia)*

Riportare, ancora una volta, per intero, le parole di Flavia trova una sua specifica ragione nel tentativo di meglio precisare e collocare l'esigenza di comprendere la gravità dell'assenza di un'*educazione al genere* che permetta alle nuove generazioni di prendere possesso di quegli strumenti che Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi riferiscono come fondamentali per apprendere ad *articolare la complessità*<sup>118</sup> di esperienze e saperi che la contemporaneità può (forse) offrire ma che *non automaticamente* rende disponibili al servizio di una libera autodeterminazione, tantomeno di una democratica espressione delle identità di genere. Un'educazione che permetta un supporto di quegli sguardi che possano così affrontare il difficile compito di domandarsi che cosa significhi essere uomini e donne e come per ciascuna/o questo si sia tradotto in una particolare e unica storia di formazione di genere. Come infatti le interviste raccolte sembrano testimoniare, sono rare le occasioni in cui le giovani donne posano uno sguardo interrogativo su quell'ovvia dimensione che il genere rappresenta; occasioni che ciascuna ha colto sulla base di competenze maturate per proprio conto, esposte alla mercé del caso e dell'influenza del proprio milieu socio culturale.

### *L'intreccio delle dimensioni culturali, storiche e politiche e la pensabilità della trasformazione*

Nella propria intervista, per rispondere alla terza e ultima domanda, Antonia prende invece a riferimento alcuni studi antropologici (di cui non offre particolari specifiche e dettagli). Questo accenno, per quanto non circostanziato, viene da lei utilizzato per argomentare la propria convinzione circa l'origine *esclusivamente culturale* del genere che le permette di comprendere e

<sup>118</sup> Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi, op. cit., p. 11.

sostenere quanto in ogni luogo questo possa assumere – e nei fatti assuma – forme e declinazioni differenti. A prima vista, l'interpretazione che Antonia fornisce di questa socializzazione sembra *esagerare la docilità dei corpi*<sup>119</sup> che, come riscontrato in altre interviste (Clara e Marta come anche Daniela e Giovanna), rischiano di apparire nient'altro che l'esito della cornice culturale entro cui si trovano iscritti. In realtà, in altre parti dell'intervista, accanto e oltre alla dimensione culturale, Antonia prende in considerazione la stessa dimensione storica, ricordando quanto la condizione delle donne abbia subito nel corso del tempo importanti trasformazioni (che lei declina in termini esclusivamente positivi). Ed è qui che la stessa ricolloca il movimento delle donne (la seconda ondata del femminismo). A differenza delle altre giovani, Antonia – unico esempio fra quelli analizzati – prende quindi in considerazione le dimensioni storiche, culturali e politiche attingendo, come da lei stessa indicato, alle conoscenze maturate nell'ambito della partecipazione alle attività del collettivo studentesco.

---

<sup>119</sup> È questo il commento con cui Raewyn Connell analizza criticamente le prime teorie femministe ispirate al post-strutturalismo come ogni approccio che considera il corpo una passiva “tela” su cui i regimi disciplinari inscrivono attivamente e senza incontrare resistenze il proprio ordine di genere. «I corpi non possono [...] essere concepiti semplicemente come oggetti del processo sociale, sia esso simbolico o disciplinare, ma vi partecipano attivamente, e lo fanno attraverso le loro capacità, il loro sviluppo, le loro necessità, attraverso l'opposizione e la resistenza, attraverso le direzioni indicate dai loro piaceri e dalle loro competenze. È necessario considerarli come qualcosa che partecipa dell'agire sociale, generando e dando forma ai diversi corsi che le nostre azioni prenderanno.» in Raewyn Connell, op. cit., p. 113.

### 12.3 Una carente “immaginazione sociologica”

Nei percorsi di riflessione promossi dalle giovani intervistate intorno al proprio e altrui divenire donna, il ricorso all'*esperienza diretta* per l'esplorazione delle dimensioni di genere (comportamenti, relazioni, aspettative, ruoli) ha permesso di osservare quanto *letture private* e *contingenziali* prevalgano sulla considerazione e valutazione delle dimensioni sociali, stimolando la produzione di analisi che nel prediligere i profili biografici e psicologici sembrano dimenticare il più ampio contesto sociale entro cui questi si trovano iscritti.

Due esempi, in particolare, possono aiutare a presentare e comprendere questa *postura* e gli effetti che paiono da questa derivare. Il primo riguarda le dinamiche di coppia di alcune amiche di Antonia e Daniela, soggette al controllo di fidanzati che, in ragione della propria gelosia attivano nei loro riguardi comportamenti quali: il sequestro della minigonna, il divieto di uscire il sabato sera con le amiche e un continuo controllo telefonico. Nonostante questi esempi riferiscano di un'evidente condizione di vincolo e subalternità di genere ai danni delle ragazze, questo tipo di lettura viene respinta con vigore sia da Daniela che da Antonia. Nelle rispettive interviste entrambe si soffermano piuttosto sulla descrizione delle ragioni “*psicologiche*” che, a monte, non solo *contestualizzano* e *spiegano* il comportamento di ciascun membro della coppia ma, al contempo, in qualche modo permettono così di giustificarlo. Le amiche vengono infatti descritte come «forti» (Antonia) perché in grado di mantenere in piedi – nonostante tutto – la loro relazione, tentando di contrattare all'interno di questa posizioni più libere e meno vincolate, mentre sul comportamento dei fidanzati viene avanzata una lettura che ne ridimensiona azioni e responsabilità; il tutto all'interno di un'analisi che considera i comportamenti descritti nient'altro che una dinamica di coppia *privata* in cui si presume che il gioco avvenga liberamente e ad armi pari.

Similmente Elisa, riflettendo intorno alle possibili ragioni che hanno spinto un proprio collega universitario a ritenere quanto le donne (salvo poche eccezioni) non siano soggetti di cui avere stima, dopo aver ponderato possibili ragioni di ordine più generale (e di natura sociale) – giungendo persino a ipotizzare la presenza di un diffuso maschilismo all'interno dell'ambiente universitario frequentato – conclude quanto ciò che può aver mosso questo suo collega verso una valutazione così *tranchant* possa essere legato a singolari e particolari esperienze di sofferenza che le stesse donne potrebbero avergli procurato (una fidanzata come la stessa madre). Anche in questo caso, nel procedere della narrazione, il giudizio nei riguardi del giovane si fa più comprensivo e meno negativo.

Allo stesso modo, nella maggior parte delle interviste – in particolare laddove l'oggetto su cui si posa l'attenzione è la relazione di coppia – nel tentativo di esplorare più da vicino le radici di atteggiamenti e comportamenti, lo sguardo delle giovani tende ad assumere una postura che *svincola* i singoli protagonisti (loro stesse, le loro amiche, i loro fidanzati, gli amici) dallo sfondo sociale, culturale e di genere entro cui questi si muovono mentre fra loro interagiscono.

Anche se, per certi versi, questo sguardo così attento alle dimensioni individuali e personali sembra consentire un'apertura curiosa alla significazione che ciascun soggetto associa agli eventi che lo riguardano, nelle interviste esso pare impedire la possibilità di connettere queste esperienze individuali con altre a loro simili e di ricomprenderle – insieme – all'interno di un più ampio orizzonte sociale che ne permetta una differente e più utile esplorazione e comprensione. Ciò che quindi nelle interviste sembra in molti casi mancare è l'apprendimento e l'esercizio di quell'*immaginazione sociologica* «che tiene insieme processi sociali e tendenze individuali, teoria sociale e vita quotidiana, riflessioni di ordine generale ed esempi concreti»<sup>120</sup>. Al suo posto l'ancoraggio (prevalente) alla sola dimensione privata e particolare evoca quella che il sociologo

---

<sup>120</sup> Carmen Leccardi, *Zygmunt Bauman: sociologia critica e impegno etico nell'epoca della globalizzazione*, in Maurizio Ghisleni e Walter Privitera (a cura di), *Sociologie contemporanee. Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine*, Utet, Novara 2009, p. 21.

Richard Sennett ha definito una *concezione psicologica della vita o visione intimistica della società* dalle *enormi conseguenze sociali*.

L'attuale concezione della psicologia della vita privata risulta confusa. Al giorno d'oggi, sono in pochi a sostenere che la vita psichica si generi in modo spontaneo, indipendentemente dalle condizioni sociali e dalle influenze ambientali; tuttavia, ci si comporta come se la psiche possedesse una vita autonoma. [...] Riusciamo ad attribuire un "senso" alla società soltanto trasformandola in un grande sistema psichico.<sup>121</sup>

Nello specifico, ciò che sembra impedito alla vista di gran parte delle giovani e di molte delle loro esplorazioni è proprio il carattere *appreso, costruito e relazionale* del genere che, sebbene accennato in alcuni momenti, torna più spesso a essere nascosto dietro le lenti del particolare e del personale.

### **12.3.1 *Questione di punti di vista: la difficoltà del confronto e della co-costruzione della conoscenza***

Laddove considerata come personale e unica, l'esperienza di genere si rende agli occhi altrui (ma anche ai propri) non giudicabile, non valutabile e, talvolta, del tutto incomprensibile. Come molte interviste sembrano testimoniare, il giudizio sull'esperienza altrui pare essere infatti proibito in un movimento che riduce le generative opportunità dello scambio e del confronto dialettico in una mera comunicazione dei rispettivi personali *punti di vista* che, per definizione, propongono una visione – appunto – personale (ossia valevole per sé) ma che nel confronto con l'altro/a si traduce nella mera esternazione di posizioni ritenute mai giudicabili e per questo ostacolanti una possibile analisi su ciò che accomuna, quanto uno scambio generativo di ulteriori (e magari differenti) conoscenze e comprensioni.

Tornare sugli esempi più sopra ricordati come ad altri che le narrazioni offrono, permette di osservare più da vicino le conseguenze di un simile presupposto. Considerare le proprie amiche libere dai vincoli di genere nelle relazioni con i fidanzati gelosi porta Daniela e Antonia a valutare come vere e sufficienti le valutazioni tranquillizzanti di queste, che trasformano i palesi e preoccupanti esempi di subordinazione a cui sono vincolate, in dinamiche di coppia a cui ritengono di accedere con libertà e pariteticità. In questo senso sia Antonia che Daniela non solo non sentono l'esigenza di approfondire con le amiche in questione il portato educativo che simili esperienze stanno avendo sulle loro vite ma vivono questa stessa possibilità come un'intrusione. Allo stesso modo, verso la conclusione dell'intervista, Elisa riconsidera il commento del collega universitario da una questione che meriterebbe di essere indagata a fondo a una dimensione privata e personale, dinnanzi alla quale non sente possibile giustificare la richiesta di un confronto che, infatti, viene a questo punto considerato nient'altro che il frutto di una mera «*curiosità*» (Elisa).

Non solo le esperienze individuali e intime vengono considerate delle questioni private. Un simile atteggiamento infatti sembra più generalmente associarsi al modo in cui le giovani affrontano più in generale il *rapporto con la conoscenza*, faticando a percepire nel confronto opportunità di letture e analisi più complesse. L'intervista di Nadia offre un esempio in questo senso. Nonostante – grazie alle conoscenze acquisite in ambito accademico – consideri erronea la convinzione dei genitori circa l'educazione di bambini e bambine (che secondo loro dovrebbe prevedere una netta distinzione per genere delle attività di gioco) e la valuti il frutto della loro appartenenza a una generazione non ancora sensibile alle cosiddette questioni di genere, nel riportare il confronto avuto con loro, Nadia definisce le reciproche posizioni come dei punti di vista sostanzialmente equivalenti e perciò stesso «*non giudicabili*», né modificabili (Nadia).

---

<sup>121</sup> Richard Sennett, *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano 2006, p. 4.

L'esclusività o il prevalere di letture personali e intimistiche delle esperienze individuali, oltre a rendere faticoso il confronto con l'altro/a sembrano sortire un ulteriore effetto che riguarda la *scarsa trasferibilità degli apprendimenti e delle conoscenze* (da una persona all'altra e da un contesto a un altro). Come alcune giovani esplicitano, posto che solo chi ha vissuto una particolare esperienza possa permettersi di esprimere su questa un'opinione (comunque circoscritta all'ambito del personale), il mettersi nei panni dell'altra (o dell'altro), piuttosto che consentire un esercizio empatico, sembra ingenerare un'immedesimazione totale che sospinge a mettere tra parentesi tutto il sapere e le conoscenze possedute, immaginandole come inservibili in un contesto in cui la dimensione psicologica ed emotiva – strettamente correlata al vivere in prima persona un'esperienza – è rispetto ad esse assai più forte.

È in questo senso che, ad esempio, Antonia – nonostante la solidità delle sue convinzioni sulla parità dei diritti di uomini e donne – si sofferma a riflettere su quanto il vivere un'esperienza d'amore potrebbe (ipoteticamente) spingerla a mettere in discussione i propri valori, e – magari – ad accettare, per amore – in questo senso similmente alle amiche – qualche limite o costrizione che oggi ritiene viceversa sicuramente inaccettabile.

Allo stesso modo, accennando al fenomeno delle gravidanze precoci che hanno interessato alcune giovanissime ragazze del suo quartiere, Clara ritiene che, venendosi a trovare nelle loro stesse condizioni – ovvero innamorate ma non ricambiate, probabilmente lei stessa sarebbe ricorsa a una gravidanza per tentare di tenere legato a sé un fidanzato sfuggente.

Avanzare con il solo conforto di un *intimismo psicologico*<sup>122</sup>, più che offrire opportunità di confronto e scontro e, quindi di costruzione non solo di nuove conoscenze e consapevolezza ma anche di occasioni di trasformazione del proprio e altrui comportamento, sembra piuttosto affaticare e ridurre le potenzialità analitiche delle singole giovani che, concentrate sull'esclusività di questo profilo, rileggono le proprie esperienze di genere e il loro stesso divenire donne come una faccenda esclusivamente privata e individuale.

### ***12.3.2 Interpretazioni biografiche delle esperienze di genere: illusorie libertà e iperesponsabilizzazione di sé***

Come si è più sopra anticipato, laddove le esperienze attraversate vengono concepite come esclusivamente intime e personali, l'orizzonte sociale tende a scomparire dalle narrazioni e dalle analisi proposte, oscurando in particolare il peso che il portato dell'ordine di genere esercita sulla propria esperienza quanto sulla composizione della propria storia di formazione di genere, indebolendo in termini più generali la comprensione dei fenomeni sociali. Quanto si trova a essere viceversa enfatizzato concerne il ruolo che la singola persona gioca all'interno delle vicende che la riguardano e che, come alcune interviste sembrano mostrare, ne esalta da un lato la (presunta e supposta) *libertà di scelta* e di movimento e dall'altro ne evidenzia e sottolinea la *personale responsabilità*.

Sovente dimentiche di quanto atteggiamenti, comportamenti, aspettative, ruoli e relazioni di genere partecipino a una dimensione sociale e culturale più ampia, la responsabilità di questi sembra essere preferibilmente considerata in termini esclusivamente personali. Nelle interviste raccolte, alcune riflessioni sul proprio futuro offrono in questo senso un'importante osservatorio, specie laddove, immaginandosi di ricoprire, ad esempio, un ruolo genitoriale, le giovani anticipano e preannunciano a se stesse la necessità di una rinuncia o di un contenimento significativo del proprio impegno professionale per far fronte a futuri oneri di cura e domesticità senza mai accennare alla possibilità di dividerli e ripartirli con un ipotetico futuro compagno; proponendo a ciò che si percepisce come una questione privata e personale una soluzione altrettanto individuale.

---

<sup>122</sup> Paola Rebughini, *Alain Touraine: modernità, soggetto, movimenti*, in Maurizio Ghisleni e Walter Privitera (a cura di), op. cit., p. 177.



Non sempre questo accade. Specie laddove la disparità o la discriminazione si fa più evidente, una lettura “di genere” sembra fare capolino suggerendo un’analisi che riporta il privato della propria esperienza all’interno di una dimensione sociale più ampia. È qui che, ad esempio, si collocano le considerazioni critiche sui limiti e i vincoli che come giovani donne ci si sente costrette ad auto-imporsi per mettersi al riparo dal rischio di abusi e violenze (Laura, Nadia), o i giudizi negativi sul sessismo di comportamenti o battute che si ricevono dai propri pari (Daniela, Elisa, Flavia) o, ancora, sulla diffusione di immagini e pubblicità sessiste (Flavia, Antonia).

Come questi esempi in parte già anticipano e come le narrazioni più estesamente confermano, la lettura critica e sociale che le giovani promuovono non è mai in ogni caso premessa o preludio di un passaggio all’azione e, dunque, al *politico*, ovvero ad un’azione che sappia opporre – pubblicamente e collettivamente – una qualche forma di esplicita resistenza. Fatta salva la partecipazione alla vita del collettivo studentesco e, tramite questo (e al Centro sociale autogestito), alla promozione di eventi dedicati alla sensibilizzazione alla tematica di genere (a cui partecipano solo due delle giovani intervistate), l’azione mediante cui – individualmente – ciascuna singola giovane fa fronte alle esperienze sopra ricordate (e narrate come spesso deprimenti, avviliti, violente) sembra infatti limitarsi a: una delega speranzosa (come, ad esempio, la speranza di avere presto un Presidente della Repubblica donna, Marta); un’espressione di un giudizio o commento che spesso non si ha neppure la possibilità di condividere con altri/e a causa di uno scarso appeal che viene riferito intorno al tema “genere e donne” (Laura, Flavia, Elisa); una messa in atto di azioni o reazioni che, tuttavia, coinvolgendo solo la stessa giovane, acquiscono l’effetto discriminante delle esperienze vissute e la percezione di solitudine (come nel caso dell’auto-limitare le proprie uscite serali per ovviare al senso di paura o del rifiutare di concedersi sessualmente a chi non si desidera quale forma di ringraziamento per il pagamento del biglietto di un concerto).

È questo un panorama in cui l’eccezione esiste, come ben dimostra l’intervista di Daniela e la sua strategia di «*socializzazione del fidanzato*» (Daniela) che prevede di affrontare, insieme alle amiche, una fatica che sebbene individualmente percepita viene riconosciuta come immediatamente comune e ipoteticamente riguardante molte altre donne; ma che nell’economia delle dodici interviste raccolte, insieme a poche altre, resta pur tuttavia un’eccezione.

### ***12.3.3 L’impraticabilità del politico***

Anche la dimensione conflittuale – politica e collettiva – sembra essere quasi del tutto elusa. Non solo nei riguardi dei propri genitori come di altre figure adulte, ma nei rispetti dei propri stessi pari (dai fidanzati, ai compagni e compagne di scuola o di corso, alle amiche eccetera) solo poche giovani hanno annoverato – per quanto concerne la dimensione di genere – il *confronto e il conflitto* quali strumenti e opportunità per affrontare esperienze e contingenze ritenute causa di ingiustizie inflitte ai loro danni. È in questo senso interessante osservare come lo stesso *femminismo* venga considerato, dalla quasi totalità delle giovani che l’hanno citato, uno strumento politico sostanzialmente impraticabile e pertanto da rifiutare. Sebbene nessuna mostri di conoscerne vicende e contenuti (per loro stessa ammissione), il femminismo viene nei fatti valutato come un movimento attraversato da una forte tensione conflittuale mirante al solo e pericoloso riconoscimento della superiorità del femminile sul maschile e alla cancellazione delle tradizioni che, in questi termini, nessuna giovane sente la volontà di sottoscrivere. Quanto questa fallace e ingannevole interpretazione sembra mostrare appare in ogni caso emblematico dal momento che, a parere di chi scrive, oltre a confermare la fatica nel trasporre su un piano collettivo e politico le esperienze e le relazioni di genere, evidenzia ancora una volta la presenza di una *diffusa immagine antifemminile e misogina* che, mentre riserva alla figura femminile idealizzata nel canone tradizionale (donna/madre; donna/moglie; donna/cura) un positivo riconoscimento, associa alle donne – reali e concrete – preferibilmente e prevalentemente giudizi negativi. Non solo. A questa stereotipizzazione auto-discriminatoria si accompagna problematicamente l’*assenza* di

un'elaborazione politica di una soggettività femminile alternativa<sup>123</sup> riconosciuta come comune, collettiva e positiva che possa permettere alle giovani donne di riconoscersi come parte di un tutto che scongiuri il ripiegamento esclusivo nell'individuale e nel personale e possa invece valorizzarlo nella sua irriducibile unicità ed eterogeneità, garantendone però – socialmente, politicamente ed educativamente – il diritto a esistere e a esprimersi; quello che nella definizione di Rosy Braidotti è definito *un soggetto femminile-femminista*<sup>124</sup>.

In assenza di una positiva rappresentazione e definizione del soggetto femminile (nella più generale evanescenza dei legami e delle identità sociali d'ordine collettivo<sup>125</sup>), l'attenzione alla dimensione dell'esperienza fatica a tradursi in quel «partire da sé» che, nel femminismo, fu opportunità di comprensione e trasformazione del proprio orizzonte sociale e, in esso, della propria storia di formazione di genere. È in questo senso che le potenzialità contenute nel ricorso alla propria personale esperienza, rintracciato sovente nel corso delle interviste, appare quanto mai distante dalle pratiche *politiche* e, al contempo, *formative – dell'autocoscienza*.

Solo la relazione tra donne, solo la loro disponibilità a raccontarsi le une alle altre, a partire da sé e ritrovare nella compagna uno sguardo che ti riconosce, poteva costituire quella che Lea Melandri definisce una «teoria pratica, che aveva bisogno dei corpi come delle parole, dell'esposizione 'spudorata' di sé come singolarità e della riflessione collettiva».<sup>126</sup>

---

<sup>123</sup> Nella sua opera Rosy Braidotti riflette sull'esigenza di superare l'idea di un'identità autentica e di un luogo originario del femminile, che rischi di riproporre problemi di naturalizzazione ed essenzializzazione, riproponendo problemi di chiusura e vincolo, e di muovere verso un'apertura alla complessità che sia rispettata senza che in essa si rischi tuttavia di annegare (relativismo e depressione politica) che in Braidotti si traduce nella soggettività nomade. Rosy Braidotti, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli editore, Roma 1995.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> Mauro Magatti e Mario De Benedittis, *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia?*, Feltrinelli, Milano 2006.

<sup>126</sup> Lea Melandri, «Si può insegnare l'autocoscienza?», *Pedagogika*, VII, 1, febbraio 2003, p. 17. Cit. in Barbara Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Edizioni ETS, Pisa 2004, p. 274.

## CONCLUSIONI

*È incredibile la differenza con la quale noi approcciamo gli eventi della vita in quanto uomini e in quanto donne*  
(Intervista 3, Elisa)

Al netto di quanto – in ragione della loro esigua presenza – non è possibile definire altrimenti che delle *eccezioni*, quanto le narrazioni sembrano restituire in ordine ad alcuni aspetti o tracce di un'educazione (informale e diffusa) di genere corrisponde alla pervicacia di un immaginario ancora stereotipizzato. I profili di uomini e donne proseguono infatti a definirsi intorno a un binarismo di genere entro cui entrambi occupano posizioni tra loro antitetiche, polarizzate, tanto irriducibili l'una all'altra quanto omogeneamente concepite al proprio interno. Due mondi non solo differenti – come in alcuni casi sono stati definiti nelle interviste – ma tra loro gerarchicamente disposti, in cui quello femminile rappresenta una versione “minore” del maschile e in qualche modo e misura da questi dipendente.

Indagare l'educazione che permette di rinnovare queste concettualizzazioni, rendendole al contempo naturali e ovvie – e, al fine, invisibili – è pressoché impossibile laddove l'obiettivo venga orientato intorno alla definizione di un elenco esaustivo di fattori (soggetti, contesti, istituzioni, relazioni, esperienze eccetera). L'esplorazione delle narrazioni raccolte ha pur tuttavia fornito un osservatorio interessante che, attraverso le voci e le interpretazioni di alcune giovani donne, ha illuminato alcune dimensioni del panorama formativo di genere narrato e rappresentato. Ed è qui che anzitutto si è potuta verificare l'elevatissima *coerenza* su cui i contenuti e le didattiche di questa educazione possono ancora oggi contare; una coerenza in cui si trovano a essere ricompresi non solo luoghi e contesti abitualmente associati all'orizzonte informale dell'educazione ma le stesse istituzioni che a questa sono preposte. Se quindi immagini subalterne, dipendenti, oblativo, oggettivate del femminile giungono dai media, dai/dalle pari, dalla famiglia non è raro che queste si trovino a ricevere ulteriori conferme e rinforzi all'interno dei servizi educativi entro cui le giovani coltivano propri interessi e passioni, come, pure, della stessa istituzione scolastica. Ciascuno di questi luoghi infatti sembra partecipare d'una formazione di genere in cui l'essere una ragazza, quella particolare ragazza – quella soggettività incarnata – non è pressoché mai valorizzato.

Le modalità, i contenuti e le intenzionalità (e relative consapevolezze) mediante cui l'appartenenza al “mondo” femminile si trova a essere declinata nell'ordine dello *svantaggio* sono rappresentate come tra loro oltremodo differenti: più frequentemente *esplicite* nelle immagini e nei contenuti della dimensione mediatica come nei giudizi, negli sfottò, nelle considerazioni dei/delle pari, e più silenziosamente *radicate* nelle routine familiari. La scuola si trova a partecipare a questa educazione in modo del tutto particolare sebbene non meno problematicamente. Come la letteratura conferma<sup>1</sup>, questa appare ancora infatti molto distante dal riuscire a far propri contenuti e rilevanza delle cosiddette questioni di genere, limitandosi a consegnare alle giovani l'imprescindibilità di una cultura che guardi senza discriminare a uomini e donne, considerati pertanto come pari. Come alcune interviste testimoniano, il valore dell'uguaglianza è tuttavia destinato a infrangersi dinnanzi all'evidenza di quanto le giovani sperimentano nel loro quotidiano che fatica così a dialogare con axiologie che appaiono svuotate del loro senso. Ma è lo stesso impianto su cui si regge il sistema scolastico, i contenuti che questo propone come pure i fenomeni che lo attraversano (in primis la femminilizzazione delle professioni educative e la segregazione di genere nella scelta dei curricula

---

<sup>1</sup> «Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie», ricerca condotta nel 2012 e coordinata da Stefania Lorenzini, Elisa Truffelli e Giovanna Guerzoni del Centro di Studi sul Genere e l'Educazione (Csge) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Il report completo della ricerca è disponibile all'indirizzo [http://www.allapari.regione.emilia-romagna.it/stereotipi/attivita/allegati-ricerca-azione-infanzia/Report\\_Prima\\_Seconda\\_Parte.pdf](http://www.allapari.regione.emilia-romagna.it/stereotipi/attivita/allegati-ricerca-azione-infanzia/Report_Prima_Seconda_Parte.pdf); Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008.

scolastici da parte di studenti e studentesse) a contraddire nel profondo l'immagine edulcorata di parità promossa. La differenza – quella realmente esperita, nel bene come nel male, come pure quella pedagogicamente auspicata quale opportunità di crescita e sviluppo – si trova così impedita nel suo poter essere oggetto di esperienza, osservazione critica e valorizzazione educativa. Sulla base di quanto alcune interviste restituiscono, questo impedimento sembra avere costi molto elevati laddove infatti sembra invitare a confinare entro la cornice delle cose private e intime ciò che pertiene la propria individualità di genere, suggerendo implicitamente un nuovo confine fra pubblico e privato, fra personale e politico.

La differenza che il femminile rappresenta (dinnanzi al maschile), come pure le infinite altre (dall'orientamento sessuale alla dimensione culturale), prosegue a non essere detta, a eccezione di quando a riguardarla sono fenomeni che la interpellano in quanto (ancora) minore, debole, fragile, pericolosa, come nell'evidente caso degli interventi educativi mossi contro la violenza nei riguardi delle donne.

La mancata messa a tema della dimensione di genere e del femminile, di cui la scuola si rende in parte complice (insieme ad altro), sguarnisce così le giovani di strumenti utili per interrogare il proprio quotidiano, per comprenderlo, apprendendo al contempo ad attraversarlo e, possibilmente, a trasformarlo, attingendovi per comporre la propria formazione e con ciò la propria biografia. Scorrendo le molte pagine delle trascrizioni delle interviste e considerando gli stessi commenti raccolti alla conclusione di ciascuna registrazione, si è infatti riscontrato quanto pressoché nessuna giovane si fosse mai soffermata a riflettere sulla propria biografia formativa in termini di genere, a partire cioè dal considerarsi non solo “una persona” ma una “giovane donna”. In due casi la suggestione narrativa contenuta nella seconda domanda («Raccontami ciò che ti ha resa la ragazza – o giovane donna, o donna – che sei oggi») non è stata neppure compresa. A questa fatica è seguita quella di riuscire a individuare le esperienze (fra soggetti, contesti, relazioni eccetera) che hanno costellato la personale storia di formazione ma, soprattutto, di riuscire a indagarne il portato formativo che, sovente, è in effetti rimasto celato o incompreso.

Ripercorrere le esperienze formative ha permesso di osservare inoltre quanto profonda in molti casi sia l'introiezione delle immagini diffuse del femminile che alcune giovani paiono aver fatto proprie senza alcuna cognizione rispetto agli stereotipi da queste sottesi. In altri casi si è invece evidenziata una competenza critica nel rintracciarli anche se sostanzialmente limitata al contesto dei media e dell'oggettivazione a cui è da questi sottoposta l'immagine della donna. Ciò nonostante con molta difficoltà sono stati indagati i contesti del quotidiano, entro cui le esperienze (o le prefigurazioni) di rinuncia, di frustrazione dei propri desideri, di vincolo, di subordinazione e discriminazione non sono stati attraversati con lenti di genere, per essere invece più frequentemente solo associati alla personale e particolare storia di vita.

L'orizzonte sociale entro cui le giovani si muovono, come si è più volte ricordato, ha subito molte trasformazioni nel corso del secolo passato; trasformazioni che nel presente hanno accelerato e moltiplicato le proprie evoluzioni. Figlie del loro tempo, le giovani intervistate – a prescindere dal milieu sociale e culturale di ciascuna – hanno mostrato di saper cogliere la complessità in cui sono immerse le loro esperienze, le quali tuttavia, a differenza degli auspici di liberazione e autodeterminazione della filosofia *queer*<sup>2</sup>, non si traducono automaticamente nell'opportunità di una messa in discussione delle concettualizzazioni dominanti delle categorie di genere. Che infatti la differenza non sia a oggi concepita diffusamente come un valore non è cosa che riguarda solo l'arretratezza della scuola ma appartiene a quanto le giovani paiono apprendere all'interno dei più ampi contesti sociali, culturali e relazionali in cui si trovano a crescere.

Ecco che il femminile, nella maggior parte dei casi concepito come assolutamente diverso dal maschile, si trova per questo a essere valutato come *non preferibile* (come nei tre quarti delle interviste che infatti riferiscono commenti esplicitamente *antifemminili* a cui si accompagnano con

---

<sup>2</sup> Judith Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Fetrinelli, Milano 1996.

sistematicità valorizzazioni del maschile), senza che ciò solleghi dubbi o timori sul proprio esservi parte. Allo stesso modo, negativo – se non del tutto impensato o impensabile – appare quel femminile “alternativo” a quello invece reificato della tradizione e individuabile nelle immagini del materno, della cura, dell’oblatività e della dimenticanza di sé, viceversa molto presente nelle interviste. Una diversità che si fatica ad accettare anche laddove permetterebbe di svincolarsi dalle oggettivazioni e de-soggettivazioni (che si limitano semmai a promuovere forme di differenzialismo<sup>3</sup>) proposte con estenuante ridondanza da media e social network.

Nelle esperienze (educative) del quotidiano le giovani non possono fare a meno di confrontarsi con modelli che incarnano una femminilità altra (direttamente o, più frequentemente, con alcune immagini di questa); non necessariamente libera ed emancipata, ma anche semplicemente differente dalle sue più comuni e diffuse rappresentazioni alle quali le giovani hanno accennato nel corso delle narrazioni. A dispetto di quanto la logica vorrebbe (e come indicato anche dalla letteratura<sup>4</sup>), l’esistenza di vie altre mediante cui percorrere la costruzione della propria soggettività di genere non predispone automaticamente all’acquisizione di una differente postura epistemologica nei riguardi della categoria di genere come neppure un diverso modo di pensare, immaginare e vivere il proprio essere donna. Su questa impresa infatti sembrano gravare differenti e importanti *vincoli* che – come alcune interviste hanno mostrato – in alcuni casi paiono prefigurare a monte lo sguardo delle giovani, impendendo loro di vedere queste stesse esperienze come opportunità, di immaginarle come reali, possibili, ma anche praticabili ed effettivamente percorribili. Per alcune giovani il principale ostacolo sembra essere quello del divario socio-culturale, responsabile non solo di un accesso limitato a risorse e opportunità che possano permettere alle giovani di sperimentarsi in diversi contesti e relazioni (venendo così a contatto con nuovi orizzonti culturali e valoriali e apprendendo a guardare al contempo con occhi nuovi il proprio ambiente) ma anche di una lettura che immagina per sé come “naturalmente” impraticabile ciò che intuisce muoversi nell’altrove.

Per altre giovani invece l’immagine di un femminile che irride e sfida i doveri imposti dalla tradizione risulta semplicemente incomprensibile o, in ogni caso, inaccettabile nella misura in cui entra in contraddizione con quanto si è appreso a considerare come naturale e a valutare come giusto e che consiste nel trovare un senso a ciò che si è nell’aiuto dell’altro, nella cura di questo e nella dipendenza di sé da un rapporto d’amore. All’interno di questa cornice – riscontrabile in molte interviste – pensare a sé equivale infatti a ciò che si toglie all’altro.

Le narrazioni tuttavia hanno dato conto di altri *vincoli* che, paiono gravare su tutte le giovani, indistintamente. Questi riguardano, come in parte già detto, la mancanza di un *accompagnamento educativo* che permetta di vedere e cogliere opportunità laddove queste non paiono visibili o praticabili, ma anche l’assenza pressoché totale di *dimensioni collettive* in cui la propria appartenenza di genere possa trovarsi ad essere messa a tema e valorizzata all’interno di cornici ed esperienze politiche e culturali (di cui alcune delle interviste raccolte testimoniano viceversa l’importanza che queste hanno ancora oggi), e, più in generale, la rarefazione di *modelli femminili* (e maschili) alternativi a quelli più diffusi e dominanti.

Nell’opinione di chi scrive, tuttavia, quanto più gravemente le narrazioni sembrano restituire è l’*insignificanza simbolica* di un femminile alternativo che rende le eccezioni in cui si “inciampa” educativamente poco significative. L’assenza di un’immagine positiva del femminile entro cui riconoscersi sembra infatti porre le giovani davanti a un *tragico bivio* che impone loro di scegliere fra quanto socialmente e diffusamente accettato, rinforzato e valorizzato e l’incognita connessa all’acquisizione di un contorno peculiare e proprio di cui non si intuiscono forme e possibilità, di cui si possiedono poche (o nessuna) esemplificazioni. Un’incognita che ingaggia una guerra impari con la possibilità di limitarsi ad aderire al presente dal momento che questo, per quanto imponga una dimenticanza di sé, offre una moltitudine di vantaggi compensatori che riguardano anzitutto il

---

<sup>3</sup> Anna Simone, *Sessismo democratico. L’uso strumentale delle donne nel neoliberismo*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

<sup>4</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit.; Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010.

piacere provato (testimoniato spesso nei racconti) nell'essere oggetto di approvazione sociale, come pure dell'unica valorizzazione di cui gode il femminile laddove sa aderire e confondersi nel mito del femminile.

Non mancano nelle interviste esperienze di sperimentazione gioiosa di sé, delle proprie competenze, come del proprio corpo, e di manifestazione dei propri desideri e sogni ma colpisce al contempo quanto le interviste che vi accennano rappresentino solo la minor parte. I sentimenti che più frequentemente accompagnano le narrazioni delle storie di formazione di genere parlano infatti della paura della solitudine e dell'abbandono, dell'errore e del giudizio, che fanno apparire molte delle giovani come non completamente presenti a se stesse proprio perché «prese per qualche parte»<sup>5</sup>, per quelle “parti” verso cui sembrano costantemente preoccupate di soddisfare e compiacere (la famiglia, il fidanzato, le “migliori amiche” o, più frequentemente, la “migliore amica”). Emblematica di molte interviste è in questo senso la rappresentazione offerta alla propria *adolescenza*, descritta come un periodo imbarazzante, da dimenticare, o che, viceversa, si ritiene di non essere riuscite a vivere appieno. Un tempo sfuggito dalle proprie mani, impedito da familiari da accudire o fidanzati gelosi da assecondare. Un periodo in cui l'allontanamento dalla famiglia e la ricerca di altri, nuovi e differenti stimoli si è spesso esaurita in un rapporto di fidanzamento tanto precoce quanto lungo (come ricordato, le relazioni sentimentali descritte coprono periodi che vanno dall'anno e mezzo ai sei anni), o in un giudizio che liquida come infantili le sperimentazioni verso cui ci si è mosse (dalla musica alla politica). Un'adolescenza che sembra non essere quindi riuscita a dischiudere orizzonti possibili e nuove immagini di sé, a dar vita cioè a quella *nascita simbolica* che segue quella biologica<sup>6</sup>.

Non si tratterebbe dunque solo di un'incapacità o della fatica delle giovani nel riuscire a percepire un *attrito* fra ciò che sono (o desiderano essere) e quanto invece viene loro effettivamente permesso di essere quanto, più problematicamente, a quali possibilità e rischi questo attrito dispone. Non sembra infatti casuale che le due narrazioni in cui con «orgoglio» (Cfr. Interviste di Antonia e Daniela) si guarda non solo al femminile, a cui si sente di appartenere, ma anche alla sua storia di emancipazione, alle amicizie che lo incarnano e lo rappresentano, hanno trovato – ancora una volta in modo del tutto casuale – un contesto composto di relazioni e soggetti che (sebbene inconsapevolmente da un punto di vista di genere, o, forse, proprio per questo?!) hanno favorito e stimolato da un lato l'accesso a contenuti di genere e dall'altro hanno valorizzato e sostenuto le esperienze mediante cui queste giovani vi si sono avvicinate; esperienze quindi percepite e vissute come positive sia dalle giovani che dal loro contesto sociale e relazionale di riferimento.

A uno sguardo più squisitamente educativo le dodici interviste raccolte e analizzate restituiscono dunque la presenza di alcune *domande educative*, come pure di *bisogni* che non hanno ancora trovato le parole per dirsi e manifestarsi. Questi ultimi in alcune narrazioni sembrano abitare lo spazio di un'incertezza, di una domanda appena accennata che possiede in sé la potenzialità della decostruzione, della problematizzazione, della messa in discussione ma che, tuttavia – come ben descritto da Pierre Bourdieu – rischia di essere subito afferrata e disciolta in quella *causalità circolare*<sup>7</sup> che riporta il dubbio entro le secche dell'evidenza, della natura e della scontatezza. Di questa causalità le interviste danno conto in molti passaggi, permettendo di osservare come gli strumenti mediante cui le giovani attraversano le esperienze siano spesso analiticamente insufficienti a illuminarne gli aspetti di genere che, infatti, traducono il bisogno di comprensione in una questione di poco conto, «confinata» (Cfr. intervista di Elisa), una mera curiosità sulla quale non sembra ragionevole investire o soffermarsi; per contro questa circolarità testimonia l'enorme portato formativo che, nonostante la maggiore complessità ed eterogeneità degli odierni orizzonti culturali, l'educazione diffusa prosegue ad agire sul genere, rendendolo cosa ovvia, scontata e naturale nelle formulazioni ed espressioni dominanti che assume. In alcuni casi il dubbio invece non

<sup>5</sup> Espressione di Ludwig Binswanger rideclinata pedagogicamente da Cristina Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 45.

<sup>6</sup> Carmela Covato, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2006, p. 12.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 69.

è sembrato porsi né accennarsi. Questa assenza si è mostrata in modo particolare nelle narrazioni in cui sono state descritte esperienze di prevaricazione e di subordinazione, restituite come parte certo negativa della propria biografia ma senza opportunità per spiegarne ragioni e conseguenze.

Allo stesso modo le interviste danno conto di *domande* viceversa già formulate, presenti allo sguardo curioso delle giovani che paiono più aduse a interrogare la propria esperienza. Sono domande mediante cui sembra possibile intuire la presenza di una presa di distanza dalla presunta ovvietà del *sensu comune*<sup>8</sup> mediante cui, ad esempio, alcune giovani hanno cercato di esplorare altre possibili radici (e conseguenze) del comportamento maschile, o degli orientamenti omosessuali e transessuali, non sembrando più del tutto convinte o soddisfatte di spiegazioni naturalizzanti. Purtroppo le interviste hanno mostrato quanto queste domande restino nella maggior parte dei casi prive non già di una risposta quanto di un luogo di possibile rielaborazione, che lascia sospesi e inevasi punti di domanda – tuttavia importanti dal momento che riguardano la propria soggettività di genere – e che, come si è detto, li restituisce ancora una volta al mittente come non interessanti o assimilabili a faccende d'ordine privato.

Alcune interviste infine – tre in particolare – hanno permesso di avvicinare lo sguardo a contingenze che, per quanto del tutto fortuite e casuali, hanno dimostrato di avere in qualche misura contribuito in modo significativo all'elaborazione di un'immagine meno negativa e avvilita del femminile. Esperienze che hanno avvicinato alcune giovani a un differente modo di vivere e significare le relazioni tra donne, immaginandole come significative e importanti di per sé (e non solo vicarie e subalterne al prioritario rapporto sentimentale con il maschile), lontane da vincoli di esclusività e dipendenza (come sembra accadere invece nelle relazioni fra “migliori amiche”), e alimentate da interessi che non si esauriscono nell'aiuto e nel supporto reciproco (ancora una volta sostanzialmente connesso nelle interviste alle relazioni sentimentali che ciascuna ragazza vive accanto a quelle di amicizia) ma che accolgono e alimentano le personali competenze, le passioni, i desideri. Queste esperienze riguardano in un caso la vita del collettivo studentesco (a composizione sostanzialmente femminile) a cui – insieme – partecipano due delle giovani intervistate e il gruppo di amiche con cui si è condiviso il coming-out e l'esperienza della propria omosessualità.

*Bisogni, domande, opportunità e risorse* che segnalano la presenza di aree di formazione pressoché “scoperte” e che renderebbero opportuna, necessaria e urgente la formulazione di risposte di intervento educative.

Considerando quanto la pluralità e la complessità delle esperienze di formazione e degli orizzonti socio-culturali appaiono ben lungi dal fornire automaticamente un'opportunità immediatamente disponibile per una differente e meno vincolante messa a tema della categoria di genere, è inevitabile confermare la necessità per lo sguardo pedagogico di proseguire nella riflessione intorno a come *intenzionalmente* orientare la formazione di genere, ovviando a vincoli, limiti a cui ancora oggi questa predispone come pure a sostenere – laddove presenti – manifestazioni di una sua possibile felice declinazione.

Ciò che queste particolari interviste rimandano tuttavia non è soltanto la necessità di una *messa a tema della categoria di genere* quanto l'opportunità di avere un tempo e uno spazio in cui la propria storia di formazione possa essere messa in parola e raccontata; un tempo e uno spazio in cui anzitutto questa si trovi a essere *legittimata* e *valorizzata*, in cui sia possibile imparare dalla propria esperienza, apprendendo al contempo nuove angolature da cui osservarla e significarla. Come le narrazioni hanno infatti reso con certa evidenza, la biografia di genere pare sovente vincolata entro confini ristretti, spesso circoscritti alla sola dimensione familiare e, soprattutto, sentimentale, dove tende a esaurire la propria eccedenza, i propri desideri, le possibili proprie evoluzioni. Sarebbe questa infatti un'opportunità per valorizzare in termini di genere quanto le giovani hanno raccontato di sé, dei propri impegni, delle progettualità future ma che, nelle interviste, solo raramente è riuscito a legarsi alla propria soggettività incarnata, restando piuttosto confinato entro la risposta alla prima domanda («raccontami ciò che ti ha reso la persona che sei»).

---

<sup>8</sup> Paolo Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2013, p. 56.

Narrare, raccontare, condividere la propria storia di formazione può rivelarsi in questo senso un'opportunità per mettere in parola, concettualizzare, imparare a dire ciò che non si sa come nominare e che, spesso, non si riesce neppure a percepire. Soffermarsi pensosamente sulla propria esperienza<sup>9</sup> permette infatti di sottoporre alla lente del dubbio la presunta naturalità del quotidiano, la presunta bontà o inevitabilità delle forme che questo assume, apprendendo così a leggere in termini di genere vincoli, doveri, soprusi, ma anche piaceri, desideri, bisogni. Si potrebbe pensare a questa messa in parola delle proprie esperienze (e dell'ascolto di quelle altrui) come alla possibilità di allenare a un'*immaginazione sociologica* che permetta di passare dal privato al politico, dal naturale al formativo e, con ciò, dalla testimonianza di sé alla costruzione sempre in fieri della propria progettualità esistenziale (di genere).

L'analisi di quanto le interviste restituiscono sembra rinnovare la necessità di una *valorizzazione* non solo destinata alle singole e particolari storie di formazione e biografie di genere di ciascuna giovane, quanto il più ampio orizzonte simbolico femminile.

Questa opportunità non deve assumere né ricalcare una nuova *deriva essenzialista* (su cui le evoluzioni del femminismo e degli stessi studi pedagogici hanno a lungo riflettuto e dibattuto), tentando cioè di rintracciare nel profilo genitale del femminile una matrice capace di stabilire e prefigurare a monte forme e percorsi che assumeranno gli itinerari formativi di ciascuna singola donna (in maniera molto simile se non identica alle altre). Essa deve piuttosto offrire alle giovani donne l'opportunità di *conoscere*, nell'intreccio di variabili biologiche e culturali, quegli «ambiti di espressione, di sapere, di tradizione che sono stati di pertinenza femminile»<sup>10</sup>, in riferimento alla cultura antica ma anche a quella più recente, per esempio rappresentata dalla stessa storia del femminismo – non soltanto del tutto sconosciuta alle giovani intervistate ma dalle più guardata con sospetto se non, addirittura, con aperta ostilità.

Così il corpo, quella *dimensione materiale* mediante cui e attraverso cui le giovani donne vivono le proprie esperienze, è necessario che cessi di essere parte occultata dei processi di formazione e di conoscenza, laddove invece – dentro e fuori le intenzionalità educative – prosegue a essere al centro di un'attenzione oggettivante e mortificante. Sono ancora le interviste a rammentarci quale sia il possibile portato educativo di questa idiosincrasia, laddove non ospitano nessuna rappresentazione positiva e gioiosa di un corpo che non sembra essere del tutto conosciuto (più spesso approcciato e valutato con gli occhi dell'altro – *male gaze*), né per certi versi, a pieno posseduto, sempre percepito invece come fardello, pericolo, come *strumento* per il soddisfacimento di bisogni altrui, da questi dipendente e mai valevole in sé.

Nelle storie narrate quanto sembra mancare è la presenza di una «genealogia femminile condivisibile che tuttavia non sia determinante o determinata»<sup>11</sup> a cui le giovani possano liberamente e creativamente attingere – senza vincoli – affinché nelle donne del passato e del presente, delle loro biografie come pure delle loro produzioni (letterarie, poetiche, artistiche) possano trarre ispirazione per comporre la propria formazione, definendo e ridefinendo una propria soggettività, un proprio contorno, aiutandolo ad assumere le forme che meglio si ispirano alle proprie necessità ma anche ai propri desideri, pensandosi sempre aperto all'eccedente e alla possibilità.

È forse in questo modo che le progettualità educative dedicate al genere possono riuscire a procedere oltre la necessaria decostruzione delle definizioni che sul femminile vengono prodotte dai media e dalla tradizione, per giungere a offrire alle giovani donne l'opportunità di non mancare tuttavia la possibilità di definirsi come *soggettività* – individuale, sociale, simbolica e politica – sempre parziale ma non più complementare, sempre in divenire, e pur tuttavia presente a se stessa.

---

<sup>9</sup> Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.

<sup>10</sup> Gabriella Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2000, pp. 73-74.

<sup>11</sup> Andrée Bella, *Prefazione a L'umano come donna*, in Lou Andreas Salomé, *L'umano come donna. L'eroticismo*, IPOC, Milano 2012, p. 25.



Ma dal momento che la *semplice presa di coscienza*<sup>12</sup> non basta per l'acquisizione di un simbolico differente, accanto a opportunità educative che promuovano tempi e spazi per la narrazione, la condivisione e la conoscenza, occorrono opportunità in cui il *farsi del genere* possa essere al centro di un interesse di ricerca come pure di intervento. Questi possono infatti permettere non solo di riconoscere la presenza di bisogni e problematiche educative ma di esplorare le contingenze materiali in cui questi vengono a darsi e allo stesso tempo a essere significati, avvicinandole e raggiungendole lì dove si manifestano. Solo avvicinando con rispetto i contesti (sociali, culturali, relazionali e simbolici) entro cui il genere viene prodotto e riprodotto è possibile al contempo avvicinare ed esplorare le digressioni favorevoli che questo può assumere, per riconoscerne fattori e peculiarità ma, soprattutto, per offrir loro possibilità di sostegno, supporto e valorizzazione. Ed è sul campo che del genere può essere proposta e suggerita una differente declinazione, che permetta – specie a chi nel proprio quotidiano non ne ha un possibile accesso – di vivere esperienze che permettano di compensare quanto, in virtù della propria appartenenza sessuale, è stato (auto)impedito e che, a titolo esemplificativo e sulla scorta di alcune delle molte suggestioni raccolte dalle interviste, potrebbero riguardare: lo sperimentarsi nell'uscire da sole, vivere con maggiore autonomia lo spazio pubblico, vivere esperienze e progettualità educative gruppalì con altre giovani donne. Esperienze che possono apparire banali ma che in alcune interviste sono state indicate come del tutto assenti.

Chi possa assumere l'onere di un intervento educativo che possa declinare queste attenzioni non solo in progettualità dedicate all'educazione al genere come non soltanto all'interno del solo comparto scolastico – ovviamente offrendosi indistintamente a bambine e bambini, ragazze e ragazzi, uomini e donne – è questione che necessita di fare i conti con un dato di realtà che mal si accorda con le finalità poco sopra descritte.

Occorre infatti constatare quanto alla possibilità che le progettazioni educative rivolte alla dimensione di genere acquisiscano un respiro ampio, che le porti a superare la dimensione dell'estemporaneità e dell'eccezionalità per assumere quelle della diffusione e della sistematicità sussistono importanti e gravi *impedimenti*. Questi chiamano in causa anzitutto uno scenario sociale profondamente segnato dalla (cronica) mancanza di una cultura di genere, all'interno del quale le attenzioni militanti dei movimenti femministi sembrano avere del tutto esaurito la propria presa, per caratterizzare l'impegno di piccoli gruppi o singole donne che tuttavia non riescono a incidere in modo significativo sulle dimensioni politiche e culturali afferenti il genere. Non solo. È all'interno dello stesso comparto della formazione che alcune basilari premesse sembrano mancare<sup>13</sup> e che, come segnala la letteratura<sup>14</sup>, impediscono da un lato la diffusione di una cultura e di una competenza di genere delle nuove e dei nuovi professioniste/i dell'educazione (fra insegnanti ed educatrici/tori) e dall'altro che questa raggiunga le persone che vivono e si formano all'interno dei differenti servizi educativi. Sullo sfondo di queste premesse, gli interventi dedicati al genere si legano a oggi alle sensibilità di singole persone come di singole istituzioni (scolastiche, cooperativistiche, associazionistiche, culturali). Questi interventi soffrono sia dell'estemporaneità degli strumenti di finanziamento a cui sono vincolati, che della frammentarietà delle azioni di cui, inevitabilmente, si compongono.

Per quanto anguste è con queste premesse, per nulla agevoli, che le progettualità educative rivolte al genere sono chiamate oggi a confrontarsi. Come ricordato anche da Carla Weber «non solo le radici sono fragili ma i luoghi di cultura sono poco adatti e disagiati»<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Pierre Bourdieu, op. cit., p. 52.

<sup>13</sup> Silvia Vincis, *La situazione degli Women's studies nelle università italiane: i dati della ricerca on-line*. Ricerca condotta in riferimento agli Anni Accademici ricompresi fra il 1999/2000 e il 2006/2007, presentata in occasione del convegno «Donne: Oggetto e Soggetto di studio. La situazione degli Women's studies nelle università italiane», svoltosi presso l'Università degli Studi di Padova il 20 gennaio 2006. I dati della ricerca sono disponibili all'indirizzo [http://www.unipd.it/osservatoriogenere/documenti/dati\\_convegno.pdf](http://www.unipd.it/osservatoriogenere/documenti/dati_convegno.pdf).

<sup>14</sup> Ivana Padoan e Maria Sangiuliano (a cura di), op. cit.

<sup>15</sup> Carla Weber, *Inventare se stesse. Adolescenti sulla soglia della civiltà planetaria*, Meltemi, Roma 2004, p. 92.



## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO Theodor W., *Minima moralia: meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 1994
- ALBANESI Cinzia e LORENZINI Stefania (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna 2011
- ALESSANDRINI Giuditta, *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2004
- BALDACCI Massimo, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001
- BARAZZETTI Donatella e LECCARDI Carmen (a cura di), *Genere e mutamento sociale. Le donne tra soggettività, politica e istituzioni*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2001
- BAUMAN Zygmunt, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000
- BAUMAN Zygmunt, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001
- BAUMAN Zygmunt, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari 2007
- BECK Ulrich, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2008, (prima edizione 1986)
- BENASAYAG Miguel e SCHMIT Gérard, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004
- BERTOLINI Piero, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 2002 (prima edizione: La Nuova Italia 1988)
- BESEGGI Emy e TELMON Vittorio (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- BICHI Rita, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2010
- BLEZZA Franco, *La pedagogia sociale. Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*, Liguori, Napoli 2010
- BOURDIEU Pierre, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009 (prima edizione Feltrinelli 1998)
- BRAIDOTTI Rosy, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli editore, Roma 1995
- BRAVO Anna, *Il fotoromanzo*, Il Mulino, Bologna 2003
- BURGIO Giuseppe, *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Mimesis, Milano-Udine 2008
- BUTLER Judith, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Feltrinelli, Milano 1996
- BUTLER Judith, *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2013
- CAMBI Franco, *Abitare il disincanto: una pedagogia per il "postmoderno"*, UTET, 2006
- CAMBI Franco, CERTINI Rossella e NESTI Romina, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010
- CAMPANI Giovanna, *Veline, Nyocche e cilici. Femministe pentite senza sex e senza city*, Odoja, Bologna 2009
- CAPECCHI Saveria e RUSPINI Elisabetta, *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cybersex*, Franco Angeli Milano 2009
- CAVARERO Adriana e RESTAINO Franco, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano 2002
- CIPOLLONE Laura (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, FrancoAngeli, Milano 1991
- CONNELL Raewyn, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2011
- COVATO Carmela, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano 2002
- COVATO Carmela (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2006
- DECATALDO Alessandra e RUSPINI Elisabetta, *La ricerca di genere*, Carocci, Roma 2014
- DE BEAUVOIR Simone, *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1991 (prima edizione, 1949)

- DE LILLO Antonio (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*, UTET, Torino 2010
- DEMAZIÈRE Didier e DUBAR Claude, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- DEMETRIO Duccio, GIUSTI Mariangela, IORI Vanna, MAPELLI Barbara, PIUSSI Anna Maria, ULIVIERI Simonetta, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001
- DEMETRIO Duccio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- DEMETRIO Duccio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996
- DEMETRIO Duccio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 2003
- DIOTIMA, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987
- DUBY Georges e PERROT Michelle (a cura di), *Storia delle donne in occidente. Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1992
- EHRENBERG Alain, *La fatica di essere se stessi: depressione e società*, Einaudi, Torino 1999
- FABBRI Donata e FORMENTI Laura, *Carte di identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, FrancoAngeli, Milano 1991
- FAZIO Ida (a cura di), *Joan W. Scott, Genere, politica, storia*, Viella, Roma 2013
- FERRARIS Maurizio, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari 2012
- FERRAROTTI Franco, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari 1981
- FO Jacopo, *Lo Zen e l'arte di scopare*, Giunti, Firenze, 2010
- FROMM Erich, *L'arte di Amare*, Mondadori, Milano 1990.
- GALIMBERTI Umberto, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- GAMBERI Cristina, MAIO Maria Agnese e SELMI Giulia (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010
- GASPARRI Ico, *Chi è il maestro del lupo cattivo. La donna nella pubblicità stradale. Milano 1999-2011*, Ichome Edizioni senza editore, Milano 2011.
- GATTI Rita e GHERARDI Vanna (a cura di), *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, Carocci, Roma 2006
- GHERARDI Silvia, *Il genere e le organizzazioni: il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Cortina, Milano 1998
- GIANINI BELOTTI Elena, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973
- GIDDENS Anthony, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994
- GINSBORG Paul, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino 1989
- GHISLENI Maurizio e PRIVITERA Walter (a cura di), *Sociologie contemporanee. Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine*, Utet, Novara 2009
- GIDDENS Anthony, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994
- GRIBALDO Alessandra e ZAPPERI Giovanna, *Lo schermo del potere. Femminismo e regime della visibilità*, Ombre corte, Verona 2012
- GROSSI Giorgio e RUSPINI Elisabetta (a cura di), *Ofelia e Parsifal. Modelli e differenze di genere nel mondo dei media*, Cortina, Milano 2007
- HOBSBAWM Eric J., *Il secolo breve 1914 - 1991*, Bur, Milano 2006
- HÉRITIER Françoise, *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile II*, Raffaello Cortina, Milano 2004
- IRIGARAY Luce, *Amo a te*, Bollati Boringhieri, Torino 1993 (*J'aime à toi. Esquisse d'une félicité dans l'Histoire*, édition Grasset & Fasquelle, Paris 1992)
- JEDLOWSKI Paolo, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2013
- JEDLOWSKI Paolo e LECCARDI Carmen (a cura di), *Sociologia della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 2003
- KUMAR Krishan, *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Einaudi, Torino 2000

- LECCARDI Carmen (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002
- LEONELLI Silvia, «La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Pedagogia di Genere*, 2011, 6, 1
- LIPPERINI Loredana, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2007
- LIPPERINI Loredana e MURGIA Michela, «L'ho uccisa perché l'amavo». *Falso!*, Laterza, Roma-Bari 2013
- LOPEZ Davide, «La teoria della complessità e il paradigma dell'et-et e della dialettica dei destini», *Gli argonauti*, Vol. XXVI, n. 103, 2004
- MAGATTI Mauro e DE BENEDITTIS Mario, *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia?*, Feltrinelli, Milano 2006
- MANTEGAZZA Raffaele, *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998
- MANTEGAZZA Raffaele, *Per fare un uomo*, ETS, Pisa 2008
- MANTOVANI Susanna (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998
- MAPELLI Barbara (a cura di), *Soggetti di storie. Donne, uomini e scritture di sé*, Guerini, Milano 2008
- MAPELLI Barbara, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, Stripes, Rho 2010
- MAPELLI Barbara, BOZZI TARIZZO Gisella e DE MARCHI Diana, *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, La nuova Italia, Scandicci 2001
- MAPELLI Barbara e MICELI Alessio (a cura di), *Infiniti amori*, Ediesse, Roma 2013
- MARZANO Michela, *Sii bella e stai zitta. Perché l'Italia di oggi offende le donne*, Mondadori, Milano 2010
- MASSA Riccardo (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1991
- MELANDRI Lea, *Come nasce il sogno d'amore*, Bollati Boringhieri, Torino 2002
- MELANDRI Lea, *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*, Bollati Boringhieri, Torino 2011
- MERRILL Barbara e WEST Linden, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano 2012
- MORTARI Luigina, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Roma 2001
- MORTARI Luigina, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2006
- MORTARI Luigina, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007
- MOSCATI Roberto, NIGRIS Elisabetta e TRAMMA Sergio, *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008
- MOSCOVICI Serge, *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 2005
- MOTTANA Paolo, (a cura di), *Spacco tutto. Violenza e educazione*, Mimesis, Milano-Udine 2003
- MURGIA Michela, *Ave Mary. E la Chiesa inventò la donna*, Einaudi, Torino 2011
- NADOTTI Maria, *Sesso & genere. Un manuale per capire. Un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano 1996
- NORWOOD Robin, *Donne che amano troppo*, Feltrinelli, Milano 1995
- NUSSBAUM Martha, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna 2001
- OLAGNERO Manuela e SARACENO Chiara, *Che vita è?*, La Nuova Italia, Roma 1993
- OREFICE Paolo e SARRACINO Vincenzo (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004
- PADOAN Ivana e SANGIULIANO Maria (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008

- PALMIERI Cristina, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2003
- PANDOLFELLI Michele (a cura di), *Non è solo stare insieme. La coeducazione per lo scoutismo ed il guidismo cattolico italiano è scelta, valore, strumento. Proviamo a ricostruire il senso di un percorso associativo, etico e metodologico*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2010
- PARCA Gabriella (a cura di), *Le italiane si confessano*, Feltrinelli, Milano 1964
- PASOLINI Pier Paolo, *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*, Einaudi, Torino 2003, (prima edizione 1976)
- PASSERINI Luisa, *Autoritratto di gruppo*, Giunti, Firenze 1988
- PICCONI STELLA Simonetta e SARACENO Chiara (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il Mulino, Bologna 1996
- PINKOLA ESTÈS Clarissa, *Donne che corrono coi lupi*, Frassinelli, Milano 1993.
- PISONI Ines, *Mi chiamerò Serena*, Fondazione Museo Storico Trentino, Trento 2000
- PITZORNO Bianca, *Extraterrestre alla pari*, Emme Edizioni, Torino 1990
- PIUSSI Anna Maria (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989
- PONCE Annibal, *Educazione e lotta di classe*, Savelli, Roma 1976.
- RISMAN Barbara J., «Gender as a social structure. Theory wrestling with activism», *Gender and Society*, Vol. 18, n. 4, August 2004
- RUSPINI Elisabetta (a cura di), *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, Guerini, Milano 2009
- RUSPINI Elisabetta, *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2003
- SALOMÈ Lou Andreas, *L'umano come donna. L'erotismo*, IPOC, Milano 2012
- SANDRUCCI Barbara, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005
- SAPELLI Giulio, *Modernizzazione senza sviluppo. Il capitalismo secondo Pasolini*, Bruno Mondadori, Milano 2005
- SARACENO Chiara (a cura di), *Il lavoro mal diviso. Ricerca sulla distribuzione dei carichi di lavoro nelle famiglie*, De Donato, Bari 1980
- SARRACINO Vincenzo e STRIANO Maura (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2002
- SASSATELLI Roberta (a cura di), *Harold Garfinkel. Agnese*, Armando, Roma 2008, (Titolo originale: *Passing and Managed Achievement of Sex Status in an "Inter-Sexed" Person*, Prentice-Hall, 1967)
- SCOTT Joan W., «Gender: A Useful Category of Historical Analysis», *The America History Review*, 91, 5, 1986, pp. 11053-75.
- SENNET Richard, *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano 2006, (Titolo originale, *The Fall of Public Man*, 1974)
- SENNET Richard, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999
- SEVESO Gabriella, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2000
- SIEBERT Renate, «È femmina però è bella». *Tre generazioni di donne al sud*, Rosenberg & Sellier, Torino 1991
- SILVERMAN David, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2008
- SIMONE Anna (a cura di), *Sessismo democratico. L'uso strumentale delle donne nel neoliberismo*, Mimesis, Milano-Udine 2012
- SOFFICI Caterina, *Ma le donne no. Come si vive nel paese più maschilista d'Europa*, Feltrinelli, Milano 2010
- STRIANO Maura, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004
- TAROZZI Massimiliano, *Pedagogia generale*, Guerini, Milano 2001
- TAROZZI Massimiliano, *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008
- TRAMMA Sergio, *Pedagogia sociale*, Guerini Milano 1999

- TRAMMA Sergio, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2005
- TRAMMA Sergio, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009
- TRAMMA Sergio, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 2010
- TURNATURI Gabriella, *Signore e signori d'Italia. Una storia delle buone maniere*, Feltrinelli, Milano 2011
- ULIVIERI Simonetta, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995
- ULIVIERI Simonetta (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma 1999
- ULIVIERI Simonetta (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- VECCHI Benedetto (a cura di), *Zygmunt Bauman. Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari 2003
- VITTORINI Elio, *Diario in pubblico. Autobiografia di un militante della cultura*, Bompiani, Milano 1999 (prima edizione 1957)
- WEBER Carla, *Inventare se stesse. Adolescenti sulla soglia della civiltà planetaria*, Meltemi, Roma 2004
- WEST Candace e ZIMMERMAN Don H., «Doing Gender», *Gender and Society*, Vol. 1, N. 2, Jun, 1987
- WOOLF Virginia, *Una stanza tutta per sé*, Einaudi, Torino 2006 (prima edizione 1929)
- ZANARDO Lorella, *Il corpo delle donne*, Feltrinelli, Milano 2010

## SITOGRAFIA

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Task Force on the Sexualization of Girls* (2010), report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls, <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
- LORENZINI Stefania, TRUFFELLI Elisa, GUERZONI Giovanna, *Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie* (report 2012), [http://www.allapari.regione.emilia-romagna.it/stereotipi/attivita/allegati-ricerca-azione-infanzie/Report\\_Prima\\_Seconda\\_Parte.pdf](http://www.allapari.regione.emilia-romagna.it/stereotipi/attivita/allegati-ricerca-azione-infanzie/Report_Prima_Seconda_Parte.pdf)
- STRIANO Maura, "La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico", in *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali*, m@gm@, vol. 3, n. 3, 2005, [http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo\\_01.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm)
- VINCIS Silvia, *La situazione degli Women's studies nelle università italiane: i dati della ricerca on-line*, a.a. 1999/2000 - 2006/2007, [http://www.unipd.it/osservatoriogenere/documenti/dati\\_convegno.pdf](http://www.unipd.it/osservatoriogenere/documenti/dati_convegno.pdf)
- ZANARDO Lorella, *Il corpo delle donne*, <http://www.ilcorpodelledonne.net/>  
[www.amorecriminale.rai.it](http://www.amorecriminale.rai.it)  
[www.analisiqualitativa.com](http://www.analisiqualitativa.com)  
<http://autoriformagentile.too.it/>  
[www.iene.mediaset.it](http://www.iene.mediaset.it)  
<http://www.impariascuola.it/>  
[www.istat.it](http://www.istat.it)  
<http://ondemand.mtv.it/serie-tv/16-anni-e-incinta-italia>  
[www.social.mediaset.it/pomeriggio5/](http://www.social.mediaset.it/pomeriggio5/)