

Primi passi nella costruzione/decostruzione del genere (Franca Balsamo - Università di Torino)

Cosa significa oggi essere “socializzate al genere” (Parsons) o essere “in-generate” (De Lauretis), o contribuire alla socializzazione/in-gender-azione dell’infanzia di adulte e adulti di domani? In una società complessa che trasmette impulsi così contrastanti, tra erotizzazione di corpi tradizionalmente polarizzati al femminile e al maschile e nuovi modelli di *transgender* aperti a una “diffrazione” delle identificazioni possibili? In una vita quotidiana in cui alla sessualizzazione delle immagini prodotta dalla macchina primaria della socializzazione, la TV, si affiancano, attraverso i PC, nuove forme di esposizione e insieme di annullamento (almeno apparente) dei corpi nei loro segnali e nelle loro identificazioni sessuali consuete?

Cosa significa socializzazione al gender in una società attraversata da fenomeni di mobilità così rapidi e multiformi, che avvicinano a brevi distanze, di sguardo e di parola e intersecano tra loro modelli di genere lontani e diversissimi? In cui si ripresentano in nuova forma e con nuova carica di senso valori e sistemi di controllo della sessualità femminile, attraverso simboli che sembravano appartenere al passato (dell’area mediterranea), come la “verginità”, accanto a nuove (al nostro sguardo, ma antiche altrove) e più subdole e violente forme di modellamento degli attributi della differenza e di appropriazione dei corpi? E tutto questo accanto e magari non in contrasto con nuove esperienze liberatorie nei ritmi delle danze che accompagnano lo sviluppo di ragazze e ragazzi – spaesati, da qualsiasi paese provengano?

Barbies, pokemon, videogames, orsacchiotti e computer, bambole nere, robots, giocattoli riciclati...: con quali oggetti transizionali l’infanzia di oggi transita verso differenziazioni identitarie di genere imprevedute? Quali percorsi simmetrici/asimmetrici, uguali o differenziati, paritari o disuguali, situazionali, precari o stabili, consueti o “strani” suggeriamo, - anche molto inconsapevolmente, - noi donne e uomini “grandi” insieme all’industria che produce il consumo del gioco, come se fosse del tutto innocuo e in-differente?

Non proverò a rispondere a nessuna di queste domande; le considero semplicemente il limite su cui oggi mi sento interrogata.

Aprirò invece uno spiraglio in direzione del passato recente, per vedere come (nella mia interpretazione) la questione della socializzazione al genere (nella lingua della prospettiva sociologica funzionalista) o della sua costruzione (in quella dell’antropologica e del decostruzionismo), è stata posta in modi diversi dal neofemminismo tra gli anni settanta e gli anni ottanta e novanta.

Accennerò, infine, a una ricerca condotta da me e da altre due antropologhe insieme con bambine, bambini, maestre e maestri sulla costruzione del genere nella scuola elementare. Chi vuole può linkare direttamente alla ricerca ma io suggerisco, prima di farlo, di leggere una **Ambientazione** che permetta di contestualizzarla.

◆ **Ambientazione**

1. L'avvio della carriera di genere
2. "Donne non si nasce, si diventa" (le costruzioniste degli anni settanta)
3. Come si diventa madri (la prospettiva psico-sociologica di Nancy Chodorow)
4. Le bambine, il linguaggio e l'affidamento (per le filosofe del femminismo culturale o essenzialista)
5. Quali percorsi di genere per soggetti eccentrici, nomadi, situati, cyborg ... ?

◆ **Una ricerca nelle scuole elementari di Torino (1994-95)**

1. Un nuovo capo-tavola: la TV e la famiglia
2. Il progetto, gli scopi, la metodologia
3. I giochi proposti
4. Esempio di gioco: Il mosaico dei desideri
6. Considerazioni e domande

Appendici

1. Medico esperto
2. Madri immigrate dal Marocco
3. Con che lingua parliamo?
4. Genere e socializzazione nell'Europa occidentale preindustriale e moderna
5. La famiglia socializzante nella prospettiva strutturalfunzionalista di Talcott Parsons
6. Poche sono le ricerche in Italia sulla socializzazione...
7. Freud
8. Erich Neuman
9. Maternaliste
10. Affidamento
11. Sandra Assandri e Francesca Zaltron
12. Scopo del corso
13. Insegnanti
14. Famiglie
15. Note metodologiche
16. Cultura di classe

Bibliografia

1. L'avvio della carriera di genere

(I soggetti, gli orizzonti temporali, le prospettive teoriche)

La famiglia è ancora il luogo primario della socializzazione e l'ambito privilegiato in cui si costruisce la differenza di genere?

La carriera di genere oggi nei paesi occidentali del nord del mondo non incomincia propriamente all'interno di una famiglia ma nello spazio di un ambulatorio di ospedale - o di uno studio privato, - in una relazione faccia a faccia tra una donna in attesa e un/una medico/a-tecnico tra le coordinate di un ecografo, uno sguardo, una interpretazione di segnali ottici e una dichiarazione.

Dunque il primo atto che introduce questa carriera è la parola di un/una professionista che, - con l'ausilio di un strumento che sonda con sguardo elettronico distanze interne di fasce muscolari e ossee e le traduce in impulsi luminosi, - *interpreta* una immagine, segnali spesso imprecisi, e li correla a una classificazione storicamente costruita in due classi disgiunte (secondo la logica astratta binaria) del maschile e del femminile, proiettando quel nuovo piccolo corpo vivo e non ancora disgiunto dalla madre-matrice in una categoria di genere data per scontata, "naturale". Qui un essere nuovo assume il suo primo significato: un maschio o una femmina (e l'ordine della alternativa non è indifferente).

L'attribuzione di genere viene riconosciuta come una differenza sessuale "biologica" ed è unicamente fondata sull'interpretazione della morfologia (per il riconoscimento o meno di una piccola ombra di protuberanza che possa essere individuata come fallo/pene). Altri elementi della costruzione biologica della sessualità, cromosomi, ormoni non entrano in campo né ora né dopo la nascita, fatta eccezione per casi particolarmente ambigui (vedi il saggio di Suzanne J. [Kessler 1996](#), che mostra quanto poco naturale sia questo "sesso" del neonato).

Contano in questa primaria costruzione prenatale del genere una macchina, uno sguardo, una interpretazione e soprattutto l'autorità del dichiarante, legittimazione che deriva dal suo specifico percorso formativo professionale (della sua formazione specialistica e della sua socializzazione alla professione medica non fa parte nessuna teoria del "*gender*", che renderebbe forse più incerte le sue certificazioni "scientifiche").

Poiché io attribuisco fiducia al suo sapere specifico, costruisco dentro di me come madre in formazione, la prima culla psichica di proiezioni, desideri che faranno diventare questo essere una futura donna piuttosto che un uomo.

È nella prima e specifica relazione tra paziente gravida e tecnico dell'ecografia che incomincia così la carriera di una figlia o di un figlio, fin dall'inizio oltre che di un padre e di una madre "biologici", figli anche dei [tecnici-esperti-medici](#) (vedi Appendice 1).

Pance a punta o rotonde, basse o alte e lo sguardo di donne esperte restano ormai lontane, sorpassate dalla nuova mitologia elettronica della prima fotografia "scientifica" con cui iniziare l'album di una "nuova famiglia", da un nuovo sguardo apparentemente più certo, che appartiene alla fabbrica, sconosciuta ai più, della certezza scientifica e tecnologica della nascita. ([Duden 1994](#))

Il colore del corredo – i vecchi segnali del rosa e dell'azzurro – saranno ora solo opzionali, anche se il loro linguaggio continuerà ad articolare il senso e la direzione di percorsi più o meno rigidi in cui avverrà la socializzazione dell'essere nascituro.

La dichiarazione del/la medico/a ostetrico/a che, alla nascita, nominerà per la prima volta il genere sarà il primo atto giuridico ma concluderà un già significativo percorso di carriera intrauterina, dove l'essere sarà stato non solo pensato/a, sperato/a, aspettata/o, immaginata/o, proiettata/o come bambino o come bambina, ma anche [vista/o](#) (vedi Appendice 2).

La madre, e oggi anche molti padri, hanno già in gravidanza lavorato, più o meno consapevolmente, a costruire l'habitat e la pedagogia di una carriera in cui il genere sarà fondamentale in ogni minima scelta (quand'anche venga negata, perché il genere continua a essere, insieme al tempo che distribuisce gli individui secondo l'asse dell'età, il primo operatore d'ordine sociale).

1.1. A partire dal nome

Oltre che in una società a discendenza bilaterale (o "indifferente") imperfetta (resta infatti patrilineare per quanto concerne la trasmissione del *cognome*), la nostra è anche una società che potremmo definire a discendenza genderizzata (o polarizzata sul genere). Voglio dire che la definizione di genere costituisce una categoria cruciale nella costruzione dell'identità sociale e dell'essere giuridico titolare di diritti e cittadinanza sociale. (vedi Lezione 5, Modulo Famiglie)

Il *nome proprio con cui nominiamo* l'essere, il corpo vivo al suo apparire al mondo, al suo uscire ed essere staccato dal ventre materno, ci può apparire un campo di significazione più libero di quello del cognome (rigidamente paterno, in Italia). Se nelle generazioni fino alla seconda guerra mondiale in tutte le regioni italiane si attribuiva al nome proprio il compito di trasferire (a rotazione) il significato di una genealogia (ma al sud si continua ancora oggi: patrilineare e, solo secondariamente, matrilineare), nel nord e nelle grandi città il nome è oggi simbolo contenitore di significati più liberi che ci sembra di poter attribuire - attraverso un gesto di magia nominalista, quasi per contagio - al neonato e alla sua carriera futura (e i nomi riflettono mode e desideri collettivi, culture e subculture femministe, letterarie, televisive).

Tuttavia c'è una rigidità che nella nostra cultura è un confine abbastanza forte e invalicabile: il nome proprio è un segno - nella nostra lingua - che dichiara, esplicita, rende visibile (udibile) una attribuzione e appartenenza di genere, binaria. I nomi propri (nella lingua italiana come in altre lingue romanze) sono maschili o (*aut*) femminili.

Non in tutte le culture e in tutte le lingue ciò accade. In questa area culturale la lingua è fortemente genderizzata. Si attribuisce alla lingua una forte valenza di classificazione e di ordine sociale secondo il genere. Non così in altre lingue non indoeuropee. [Non così per esempio nel kiswahili](#) (vedi Appendice 3), l'unica lingua africana che conosco. Se vogliamo situare il nostro discorso e la nostra socializzazione non possiamo fare a meno di ambientarla innanzi tutta all'interno della **specificità della nostra lingua**.

1.2. Gli orizzonti temporali

Come il primo, anche i passi successivi della "socializzazione" al genere non sono solo **variabili nei luoghi** ma anche **nel tempo**. Per l'[Europa preindustriale](#) (vedi Appendice 4) possiamo fare riferimento all'opera di Philippe Ariès (vedi [Bibliografia Lezione 2 Modulo Famiglie](#)).

Per il mondo moderno, per la cittadella della famiglia nucleare (americana ma poi di fatto universalizzata nel modello sistemico) a [Parsons e Bales](#) (vedi Appendice 5).

1.3. Gli orizzonti teorici, della ricerca e della politica

Nel primo femminismo italiano degli anni settanta [poche sono le ricerche](#) (vedi Appendice 6) che si occupano del tema della socializzazione esplicitamente - anche se nei gruppi di autocoscienza non si

pratica che una continua riflessione sui rapporti formativi o distruttivi, ambigui ma in ogni caso cruciali, del rapporto tra madre e figlia, e questo rapporto diventa il luogo dell'origine attraversato da tutte le discipline.

Mi sembra, guardando retrospettivamente, di poter indicare (anche se ogni classificazione è una forzatura) quattro orientamenti di pensiero su questo tema che corrispondono anche a diversi momenti e pratiche politiche del femminismo (non solo italiano) che tra gli anni settanta e i novanta non necessariamente si susseguono, a volte si sovrappongono come articolazioni interne o sviluppi paralleli.

Si tratta di una "classificazione" relativamente soggettiva perché si basa sul mio modesto bagaglio di letture – la cassetta degli strumenti che ho portato con me in questi anni e che ha accompagnato la mia [ricerca](#) (vedi par. 6.2), aiutandomi anche a trovare diverse chiavi di accesso a letture e interpretazioni non univoche dei dati.

Costruzioniste ([vedi par. 2.](#))

Psico-sociologhe ([vedi par. 3.](#))

Essenzialiste ([vedi par. 4](#))

Decostruzioniste ([vedi par. 5.](#))

2. "Donne non si nasce, si diventa"

(le costruzioniste degli anni settanta)

"Donne non si nasce, si diventa" è stato l'aforisma antibiologista che negli anni settanta - anche se la frase di Simone de Beauvoir era del 1949 ne *Il secondo sesso* ([De Beauvoir 1949](#))- inaugura una sorta di origine della teoria femminista "antinaturalistica".

La preoccupazione antibiologista che ancora la femminilità a un "destino" socialmente costruito, - tanto più quanto legittimato dall'idea di natura, - faceva sì che in quegli anni la sociologia funzionalista fosse un alveo abbastanza capace di accogliere le istanze emancipazioniste. Così negli Stati Uniti dove maggiormente fiorivano gli studi in questo campo la sociologia funzionalista forniva il paradigma per una serie di ricerche che analizzavano la socializzazione femminile e la sua differenza.

Tra questi studi vanno ricordati i saggi di Elizabeth Bardwick e Elizabeth Douvan ([Bardwick Douvan 1971](#)), di Jessie Bernard ([Bernard 1974](#)), Ellen Peck e Judith Senderowitz ([Peck Senderowitz 1974](#)). Questi lavori non si discostavano molto dall'approccio funzionalista nel senso che è nella socializzazione, in un processo esterno prodotto dagli agenti esterni, genitori e scuola, che si riconoscono le radici della differenziazione, come prodotto socio-culturale.

Tuttavia le riflessioni e le proposte sia di Gianini Belotti sia quelle emergenti dalle ricerche realizzate in quegli anni negli USA (e anche in Europa) sulla "socializzazione ai ruoli sessuali", presentano differenze specifiche dal modello funzionalista che è importante evidenziare.

Per Parsons la socializzazione, funzione prioritaria e unica rimasta alla famiglia nucleare è un processo attraverso il quale si riproduce il sistema sociale nel suo equilibrio, attraverso la riproduzione di due ruoli asimmetrici ma complementari, il ruolo strumentale del padre sostenitore della famiglia (bread giver) e il ruolo espressivo della donna adulta tutta interna alle relazioni familiari. L'equilibrio del sistema sociale, di cui la famiglia socializzante è un sottosistema può essere garantito solo da una socializzazione di maschi e

femmine a due ruoli nettamente differenziati perché non siano tra loro competitivi. ([SCHEDE Parsons](#) vedi Appendice 5).

Le ricerche delle femministe mostrano come questi modelli di socializzazione differenziata non sono solo diversi (asimmetrici) ma anche non “paritari” e come la socializzazione finalizzata alla riproduzione della differenziazione nei ruoli maschili e femminili contenga una disuguaglianza di fondo: le bambine non ricevono le stesse attenzioni e cure dalle madri come i maschietti, vengono allattate meno a lungo, vengono discriminate a vari livelli, viene in loro creata una dipendenza forzata.

Allontanandosi dalla visione armonica del sistema cui contribuirebbe la differente socializzazione, si può dire che tali studi di ricercatrici femministe accolgano e portino all'interno della famiglia e dei rapporti tra uomini e donne la dimensione del conflitto propria della prospettiva marxiana.

In *Female sexualization* Frigga Haug mette in evidenza la forte sessualizzazione delle bambine che i genitori e soprattutto i padri producono nelle figlie.

Judith Bardwick e Elizabeth Douvan sulla base di ricerche sulla socializzazione differente dei bambini e delle bambine e in particolare sul controllo esercitato su di loro in famiglia, spiegano come culturali, indotte dalla socializzazione e non naturali la dipendenza e l'insicurezza delle donne.

E ancora, può essere collocato in questa prospettiva tutto il filone di ricerche sulla differenza di genere nell'uso del tempo, che evidenziano come già a partire dall'infanzia, bambini e bambine presentano differenze specifiche nell'uso del tempo che corrispondono alle diverse aspettative che si hanno nei loro confronti ([Sabbadini Palomba 1994](#), [Belloni 1995](#), [Bimbi 1995](#)) (vedi Lezione 1, Modulo Famiglie).

“Nessuno può dire quante energie, quante qualità vadano distrutte nel processo di immissione forzata dei bambini di ambo i sessi negli schemi maschile-femminile così come sono concepiti nella nostra cultura, nessuno ci saprà mai dire che cosa sarebbe potuta diventare una bambina se non avesse trovato sul cammino del suo sviluppo tanti insormontabili ostacoli posti lì esclusivamente a causa del suo sesso”

([Gianini Belotti 1979](#), *Dalla parte delle bambine*, p. 9)

Secondo Gianini Belotti per uscire da questa situazione si tratta di rimuovere “ostacoli”, occorre intraprendere un processo di sviluppo della creatività, intesa come sensibilità e indipendenza individuale. La soluzione non sta nell'educare le bambine a diventare dei maschi ma nel “restituire ad ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene” ([Gianini Belotti 1979](#), p. 179).

Il libro di Gianini Belotti rifletteva l'orientamento di una parte del movimento femminista che in una diversa socializzazione meno differenziata, in cui anche i maschi imparassero la cura, una socializzazione meno polarizzata sui ruoli separati della madre “espressiva” e del padre procacciatore del sostentamento della famiglia, vedeva la via di soluzione delle più evidenti forme di oppressione e di sfruttamento del lavoro familiare delle donne. Una prospettiva emancipazionista, che non metteva in discussione la totalità del modello di pensiero e culturale entro cui si costruiva ogni discorso, e dunque anche quello sul genere, come faranno altre prospettive teoriche.

In questa fase (anni settanta) ci si preoccupa delle disuguaglianze e di eliminarle: sul piano dell'azione politica del movimento delle donne questo tipo di orientamenti teorici guidano politiche di parità.

Così in Italia si sviluppa un certo interesse, sia pur limitato per la discriminazione sessista nei libri di testo scolastici e per il sessismo nel linguaggio, all'interno del quale le bambine crescono in un linguaggio androcentrico e con libri – per quanto spesso scritti da donne – pensati per un “universale” bambino che esclude la bambina nel momento in cui la include, senza nominarla se non come appendice, differenza appunto. Si scopre che i libri scolastici veicolano stereotipi sessisti e non corrispondono più alla molteplice realtà e alla presenza femminile in più settori del mercato del lavoro, e anche che il soggetto maschile la fa da padrone sia nei contenuti come soggetto di azione sia come soggetto di narrazione.

Un certo lavoro quindi, negli anni ottanta, viene fatto in Italia per l'adeguamento dei libri scolastici al soggetto femminile, col risultato che aumenteranno negli anni successivi nei libri per l'infanzia i soggetti neutri (animali, robots, personaggi inventati sullo stile dei cartoons), agender, e una maggiore attenzione viene prestata alla parità in termini di genere dei protagonisti delle narrazioni e al numero di pagine dedicate a ciascuno dei due generi. Le case editrici si fanno più attente a una riduzione degli squilibri.

* * *

E' dunque la cultura o la sua trasmissione che costruisce le donne. Si può collocare all'interno di tale prospettiva come “madre” teorica di questo approccio costruzionista Margaret Mead, la prima antropologa ad affrontare nelle sue ricerche la questione della costruzione della femminilità e della mascolinità. Poco diffusi erano in Italia i suoi studi all'epoca della loro pubblicazione (*Maschio e femmina*, [Mead 1949](#), tradotto e pubblicato la prima volta in Italia nel 1962 ma diffuso tra le femministe solo negli anni settanta; *Sesso e temperamento in tre società primitive*, [Mead 1935](#), 1967 in Italia).

Per Margareth Mead gli uomini e le donne (il genere), sono prodotti dalla cultura in cui sono inseriti. Dalle sue osservazioni su popolazioni diverse (il suo lavoro si sviluppa oltre che sugli Stati Uniti su sette culture nelle isole del Pacifico, tra cui Samoa, Bali e alcune popolazioni della Nuova Guinea), la Mead deduce che tratti del carattere maschile e femminile derivano dai messaggi culturali appresi e interiorizzati dagli individui dei due sessi, diversi tra loro non tanto per predisposizione organica quanto per l'influenza esercitata dalla cultura su di essi. La differenza tra i sessi è soprattutto differenza di ruoli che ogni società riproduce e tramanda (come stereotipi) a seconda dei suoi specifici obiettivi sociali e forme organizzative della sua riproduzione sociale ed economica. I caratteri che in una società si attribuiscono al maschile o al femminile sono perciò diversi da una società e da una cultura a un'altra.

* * *

Rientrano, a mio avviso, sempre in questo orizzonte i più recenti studi soprattutto inglesi sulle obbligazioni famigliari e, in particolare, sulle obbligazioni della prestazione di cura di cui, in ogni determinata società, viene investito un genere piuttosto che l'altro, le figlie piuttosto che i figli, sia pure in maniera non automatica e con differenze specifiche anche al loro interno (vedi Lezione 1, Modulo Famiglie) ([Finch 1989](#), [Finch e Mason 1993](#)).

* * *

Nel vasto campo delle ricerche antropologiche sull'infanzia va anche citata la ricerca recente di Francesca Zaltron ([Zaltron 2000](#)) sui significati che l'appartenenza di genere assume nelle interazioni sociali tra i bambini. La sua prospettiva etnografica si differenzia dalle precedenti perché la Zaltron cerca di porsi dall'altro punto di vista, di discostarsi dal punto di vista adulto per osservare dal punto di vista dei bambini

per rendere esplicite le modalità e le strategie attraverso le quali il riconoscimento di un'appartenenza di genere concorre a dar forma e significato alle pratiche sociali dei bambini, esperite nei momenti di socializzazione sia tra coetanei sia nei rapporti con gli adulti all'interno della scuola.

* * *

Quando la prospettiva della socializzazione ai ruoli sessuali viene integrata con il pensiero psicoanalitico incontriamo Nancy Chodorow.

3. Come si diventa madri (la prospettiva psico-sociologica di Nancy Chodorow)

Tra la prospettiva funzionalista della socializzazione e l'ordine di discorso psicoanalitico sulla costruzione primaria dell'identità maschile e femminile, Nancy Chodorow rappresenta una figura di mediazione e di raccordo. E lo è a partire da quel luogo cruciale di significati che diventa negli anni settanta, nella teoria come nel movimento femminista, il corpo e la funzione materna ([Rich 1976](#)).

Per Nancy Chodorow la differenziazione tra maschi e femmine non avviene nel corso della socializzazione volontaria e non corrispondente esclusivamente ai modelli educativi (come era per la prospettiva della socializzazione [vedi par.2 Lezione 2 Modulo Famiglie](#)), ma avviene precocemente nei primissimi momenti relazionali del rapporto madre-figlia/o.

3.1. Una famiglia in cui le donne fanno le madri

E' cruciale nella differenziazione di genere il luogo della famiglia, ma una famiglia che viene riconosciuta come storicamente costruita, e già costruita intorno a una sua specializzazione funzionale di genere. Gli aspetti più importanti dell'organizzazione sociale dei generi sono trasmessi dentro e attraverso il tipo di personalità che viene prodotto dalla struttura dell'istituzione, la famiglia, nella quale i figli diventano membri della società assegnati all'uno o all'altro genere. Ma si tratta di una famiglia che ha natura storica, una famiglia nucleare caratterizzata dall'accudimento materno esclusivo e da dominanza maschile sia pure esercitata in "assenza del padre", come accade diffusamente nella famiglia moderna occidentale.

A causa del nesso apparentemente naturale tra capacità procreativa e di allattamento della donna e assunzione dell'accudimento infantile, la funzione materna della donna è sempre stata data per scontata, ma è una costruzione sociale.

3.2. Socializzazione di donne e uomini e relazioni oggettuali

Lo sviluppo maschile e femminile si basa per Chodorow sulla teoria delle relazioni oggettuali di Melanie Klein ([vedi Bibliografia Lezione 2 Modulo Famiglie](#)), ma è un portato di strutture familiari in cui le donne fanno le madri.

La struttura familiare produce nei due sessi esperienze decisive e differenziate per ciò che riguarda le relazioni oggettuali edipiche e preedipiche e il modo in cui queste vengono fatte proprie, interiorizzate e trasformate a livello psicologico.

La madre, che continua ad esser l'accuditrice e la socializzatrice primaria, è perciò anche l'oggetto interno primario del bambino. Chodorow mostra come le caratteristiche di base della struttura familiare (occidentale moderna), comportino per l'io e per le sue relazioni oggettuali interiorizzate modalità diversificate di differenziazione, portando allo sviluppo, nei maschi e nelle femmine, di capacità relazionali differenziate.

Ricercando nella diade madre-figlia/o, luogo per la psicoanalisi classica dell'indistinto, "situazione di regressione fetale", Chodorow si differenzia sia dalle sociologhe che vedono la differenziazione maschile/femminile riprodotta soprattutto da diverse socializzazioni sia dalla [teoria dell'Edipo di Freud](#) (vedi Appendice 7), perché ritiene cruciale nella differenziazione di genere la fase preedipica.

Nella fase preedipica, cruciale per la differenziazione di genere nella misura in cui chi le accudisce è una donna, le bambine finiscono per sperimentare se stesse come persone meno separate dei maschi e dotate di confini dell'io più permeabili e finiscono per ancorare maggiormente la propria definizione di sé dagli altri (anche [Bardwick 1971](#)).

A partire da fonti di casi clinici, la Chodorow osserva che è diversa la natura dell'attaccamento preedipico tra maschietti e le femmine. Il maschio ha nei confronti della madre un "attaccamento attivo", la sua relazione con la madre si impenna presto su temi competitivi del possesso e in un conflitto triangolare. L'attaccamento attivo del maschietto esprime il suo senso della differenza e quell'attaccamento aiuta il maschio a differenziarsi dalla madre.

La bambina rimane assorta per un periodo più lungo soltanto sulla madre e sperimenta una continuazione del rapporto a due della prima infanzia. Il suo rapporto con la madre non è sessualizzato o focalizzato sul possesso, non è focalizzato su qualcuno di chiaramente diverso da sé, tanto meno opposto. L'attaccamento preedipico protrae nella bambina l'intensità e l'ambivalenza della confusione di confini di un essere ancora assorbito nella dipendenza e nel tema dell'individuazione.

Oltre ad essere di diversa durata l'attaccamento preedipico di femmine e maschi è anche di diversa qualità, differenza radicata nel fatto che la madre è dello stesso genere della figlia e di genere diverso dal figlio. Questo porta la madre a vivere e a trattare l'uno e l'altra in modo diverso.

Le madri, osserva la Chodorow su casi clinici, spesso considerano le figlie un'appendice, un prolungamento di sé. In quanto appartengono allo stesso genere e sono state a loro volta bambine, tendono a vivere le proprie figlie lattanti come individui meno separati che non i figli maschi, Il senso di unità e continuità che la madre sperimenta è più intenso e si protrae più a lungo nel caso delle figlie femmine.

Viceversa, poiché appartengono a un genere diverso, sperimenta i figli maschi come il proprio opposto maschile. L'investimento lipidico sul figlio tende ad essere fin dalla primissima infanzia un investimento oggettuale su un altro sessuato.

In questo contesto "genere" significa la particolare struttura psichica e il particolare senso relazionale della madre, rispetto ai quali sono cruciali la sua probabile eterosessualità e la sua conscia o inconscia accettazione dei significati e delle aspettative che provengono dal fatto di essere un membro della nostra società contrassegnato da un certo genere.

Finché saranno le donne a fare le madri (finché ci sarà l'associazione di donne e funzione materna), - conclude la Chodorow, - possiamo attenderci che le donne saranno più disponibili e più concentrate degli uomini su tutti quei temi squisitamente relazionali che fanno parte del rapporto con un neonato: sentimenti di

identificazione primaria, mancanza di separatezza e di differenziazione, problemi di confini dell'io e dell'io corporeo e amore primario.

Differenze decisive esistenti tra la personalità femminile e quella maschile e tra le rispettive capacità e modalità relazionali sono dunque spiegabili a partire dall'asimmetria delle cure parentali, su cui si fonda la nostra struttura familiare.

La personalità femminile si basa meno sulla rimozione di oggetti interni e su rigide e stabili scissioni dell'io e più sulla conservazione e la continuità dei rapporti esterni. Per il fatto di avere conservato l'attaccamento preedipico alla madre, la bambina arriva a definire e a sperimentare se stessa in continuità con gli altri e la sua esperienza di sé contiene confini dell'io più flessibili e più permeabili.

Il maschio, al contrario, arriva a definire se stesso come più separato e distinto e ha più pronunciato e più rigido senso dei confini dell'io e della propria differenziazione. Il senso di sé femminile è fondamentalmente connesso con il mondo, il senso di sé maschile è fondamentalmente separato. Qualcosa di simile in [Eric Neuman](#), vedi Appendice 8 (Gli stadi psicologici dello sviluppo femminile, [Neuman 1953](#)).

3.3. La riproduzione sociale della divisione del lavoro per genere

Nancy Chodorow mostra così come la struttura dei ruoli sessuali e genitoriali si autoriproduca.

E' attraverso quella prima fase pre-edipica che gli uomini giungono a emanciparsi dalla famiglia e a partecipare alla sfera pubblica e le donne viceversa giungono a possedere sia capacità generalizzate di rapporto sia bisogno di rapporti.

Le donne vengono psicologicamente preparate a fare le madri attraverso la situazione evolutiva in cui crescono e in cui c'è stata una donna che ha fatto loro da madre. E' questo meccanismo che rende probabile la permanenza delle donne nella sfera domestica, cioè nella sfera della riproduzione, e la riproduzione del ruolo materno da una generazione all'altra.

* * *

La prospettiva politica che sembra potersi sviluppare a partire da questo pensiero è la produzione di nuove forme di genitorialità indipendenti dal gender o che attraversino e siano attraversate dal genere in maniera più flessibile e creativa.

(Ci resta il dubbio: come potrebbe questa teoria della riproduzione del ruolo materno spiegare il declino delle fecondità in Italia, un paese dove le madri continuano ad essere le uniche o prevalenti care-givers delle proprie figlie e dei propri figli?).

4. Le bambine, il linguaggio e l'affidamento

(la prospettiva del femminismo culturale o essenzialista e la pedagogia della differenza sessuale)

Alla fine degli anni settanta il pensiero "essenzialista" della differenza sessuale (Luce Irigaray e Diotima) o del "femminismo culturale" (USA, con Mary [Daly 1978](#) e Adrienne [Rich, 1977](#), Linda [Alcoff 1988](#)) apre nuove prospettive non solo teoriche ma anche di pratiche di socializzazione "separata": prassi e politiche di sviluppo della differenza negata. Nasce una nuova pedagogia al femminile.

La pedagogia femminista è qui strettamente intrecciata alla riflessione sulla differenza e sulla sua [valorizzazione](#) (vedi Appendice 9). Il pensiero stesso della differenza ha potuto avere luogo e sviluppo in

quello spazio di separatezza dove donne si incontrano e “si affidano fiduciosamente le une alle altre”, in un rapporto in un certo senso di ri-educazione attraverso lo sviluppo della pratica dell'autocoscienza.

Il pensiero della differenza sessuale così come la sua pedagogia si fondano su alcuni punti cardine e certezze relative al femminile: la sua estraneità al discorso e al linguaggio dominante, a quel “punto di vista maschile” che ha la pretesa dell'universalismo, dell'assoluto, che non riconosce la sua particolarità; la sofferenza che la donna vive all'interno di un discorso estraneo che la significa, senza sapersi essa stessa significare autonomamente e consegnandosi perciò alle mediazioni del pensiero maschile: la donna si dice nella lingua dell'altro (e ne soffre) o non si dice (e ne soffre).

La “consistenza ontologica delle donne, il loro esserci risulta scisso tra la rispondenza al discorso che le dice e uno stare “presso di sé, senza parole” dove viene preso atto della scissione patita dalle donne perché “la differenza sessuale non è iscritta nel simbolico” e dove viene messa in gioco non tanto la solidarietà ma “la forza storica dei rapporti tra donne”(Rich 1977).

Il problema diviene: “come può significarsi l'essere donna, come può uscire dalla sua intimità senza parole, in un ordine insieme sociale e simbolico che definisce il soggetto di sesso femminile per opposizioni e somiglianze con il soggetto maschile, e questo per sé medesimo?”

“L'invenzione di questa struttura simbolica mancante” è l'opera teorica e politica del pensiero della differenza sessuale: attraverso il separatismo, necessario per la necessità di regolare i rapporti tra donne in assenza di uomini. Il **separatismo è la struttura simbolica della mediazione femminile**.

E' necessario creare “un intervallo che consenta alla donna, come all'uomo, di sapersi per sé e in rapporto all'altro” (Irigaray 1985).

L'impossibilità delle donne di dirsi nella lingua degli uomini incomincia dalla **prima socializzazione**: le bambine e le ragazze scontano l'assenza o la presenza sfocata di forme femminili nella lingua, nel pensiero, “sfondo, limite, presenza derivata”, scontano la povertà di segni femminili con la difficoltà a definire aspirazioni e desideri di esistenza sociale professionale futura, con un'impasse dell'immaginario o con un immaginario smisurato.

La circostanza che le prime e più importanti esperienze di vita di una bambina e di un bambino vengano strutturate da donne, non significa dominanza del femminile, non significa che nella mente di ragazzi e ragazze si formino rappresentazioni e concettualizzazioni che portano i segni del sesso femminile. La “lingua materna”, metafora della “parola universale” con cui l'uomo ha assimilato a sé il femminile ed esercita il suo dominio sul mondo, non è prodotta dalle madri.

La bambina si sente profondamente frustrata per il fatto di non ricevere dalla madre un'immagine di sé e del mondo, “il latte della parola”, un messaggio di potenza semiotica da sviluppare. Rimuove perciò la madre come figura generatrice di senso, come linguaggio e resisterà poi a dire l'esperienza del mondo a modo suo, non sa dirla. Il mantenimento della rimozione della madre obbliga la bambina a continui controinvestimenti che fiaccano le sue energie nell'uso di una lingua in autentica.

Lo scopo pedagogico diventa l'invenzione di *mediazioni femminili*, con l'esclusione delle tradizionali mediazioni linguistiche e discorsive del maschile. Creare spazi favorevoli al riconoscersi dà credito e possibilità di sviluppo alla specificità di genere di un pensiero femminile in cui “interagiscono dinamicamente emozione e linguaggio come forze associate”

Un pensiero femminile “vivente” ancorato a una “specificità del corpo femminile” che deve essere codificata su coordinate tracciate con autorevolezza dalla donna stessa, indipendentemente da ogni *imprinting* con il pensiero dell'uomo.

Una pedagogia fondata su un linguaggio della donna evidenziato come “silenzio e scarto”, “smagliature del linguaggio che lasciano intravedere la materialità pulsionale” ([Diotima 1987](#)), contrapposto al “linguaggio tutto esplicitato” dell'uomo.

La pedagogia della differenza si fonda infatti sulla tesi dell'esistenza di “un particolare tipo di conoscenza femminile” che sarebbe rimasto trascurato o ignorato nello sviluppo delle civiltà e che “le donne acquisiscono attraverso gli strumenti connaturati alla maternità” come “l'abilità intuitiva di afferrare sinteticamente”, contrapposta a una “mente maschile protesa all'analisi e al dominio della materia più che al mondo delle relazioni umane, in cui si richiede l'uso socializzato dell'intuizione” ([Piussi 1987](#)).

Progetto pedagogico del pensiero femminista è quello di “ricostruire le tracce di una **cultura femminile**, offrire alle donne una memoria di sé e quindi una fonte di identità”

In questa prospettiva non si tratta tanto di denunciare discriminazioni e di modificare libri di testo, né solo di promuovere pari opportunità. Si tratta allora di creare un ambiente dove le specifiche qualità e valori del femminile possano liberamente svilupparsi, dove il linguaggio e il discorso delle donne possano crescere e dirsi.

La richiesta che proveniva da Gianini Belotti di educare bambini e bambine come *individui* o come persone e non come appartenenti all'uno o all'altro sesso, appare da questa prospettiva una pedagogia dell'assimilazione, che comporta la **perdita** della “differenza originaria”. Nell'emancipazione le teoriche del pensiero della differenza vedono una “integrazione mutilante” e ad essa contrappongono “**l'esigenza di ritrovare l'intimità con il proprio corpo sessuato**” e di trovare lì le ragioni di una propria partecipazione alla vita sociale che non sia mutilata.

Da questa intimità si costruisce una nuova pedagogia di un pensiero che sa riconoscersi come sessuato.

Ed è da questo punto di vista distaccato/estraniato che è possibile formulare una critica della pedagogia: il soggetto al quale si riferisce il problema dell'educare è stato di volta in volta “uomo, umanità, natura umana, persona, personalità, individuo, fanciullo...” e costituisce un simbolismo solidale al soggetto maschile, che cancella la differenza femminile, un paradigma di educazione isomorfo alla sessualità maschile, anche se in una presunta corrispondenza al soggetto umano definito universale. **L'alterità “originaria” dell'essere sessuato femminile** subisce una radicale cancellazione e assimilazione nella “natura umana”, nel “soggetto umano”, nell'orizzonte di un logos che assolutizza a universale neutro la propria sessuazione al maschile.

4.1. La scuola

“La pratica del sessismo a scuola rende l'affidamento pedagogico urgente e necessario” ([Franco 1987](#)). Il sessismo è generato nella scuola indipendentemente dalla volontà dell'insegnante, perché è generato dal linguaggio. Se il linguaggio modella l'insegnante (o la madre) a scapito del suo sesso, non basta imparare semplicemente il linguaggio, **l'emancipazione è di per sé una pratica fallimentare**.

E' necessario che tra il possesso del linguaggio e il suo uso intervenga **un processo di distacco**, che consenta di guardare a quel linguaggio come a un oggetto su cui si possono esprimere dei giudizi.

Il problema di **uscire dal linguaggio maschile** è risolvibile ammettendo che il **linguaggio della donna già esiste in nuce e che entra in un processo di attivazione e di incremento nel momento in cui si autopercepisce come elemento significante**. Ma ciò può avvenire solo dal contatto con **un sistema fuori di sé in grado di percepirlo e questo sistema esterno è il linguaggio dell'altra donna** – un poco più sicura, un poco più grande, una **madre simbolica e viva** nello stesso tempo. (Una maestra).

La relazione tra donne in cui sia possibile sperimentare, in cui si fa agire anche la disparità e si riconosce la figura della madre simbolica, è il luogo in **cui le bambine possono liberarsi dalla prigionia del linguaggio altrui**: quella particolare e intensa forma di coinvolgimento fra donne che si viene a creare nelle loro libere relazioni.

La scuola è una delle istituzioni che può consentire e dare spazio ai rapporti di **affidamento** (vedi Appendice 10).

Si deve citare, tra le numerose esperienze che si sono realizzate con l'orientamento di questo pensiero teorico si deve citare il lavoro di Maria Bacchi (**Bacchi 1994**).

In questa prospettiva la dicotomia di genere è fondante e assolutizzata: è essenziale e non va perduta ma potenziata, sviluppata.

L'istituzione opprimente non è nella famiglia, il potere precede questa istituzione nella prima istituzione sociale, quella del linguaggio e del discorso onnivoro maschile.

5. Quali percorsi di genere per soggetti eccentrici, nomadi, situati, cyborg...? (decostruzioniste)

Infine qual è la lezione delle "decostruzioniste" – post moderne (Donna Haraway, Teresa De Lauretis, JudithButler...) per quanto riguarda la costruzione del soggetto?

Nelle prospettive che abbiamo sommariamente riproposto nelle pagine precedenti (costruzioniste, socio-psicologhe, essenzialiste) la dicotomia maschile-femminile – che fosse letta come costruzione sociale piuttosto che dualismo ontologico essenziale o ancora prodotto del rapporto materno primario, - non era mai messa in discussione. Per quanto difficile fosse - o impossibile – dire che cosa è una donna, la differenza, come alterità duale, oppositiva, era un dato. Il quadro epistemologico restava quello di una costruzione del genere dicotomica data per scontata.

Nella prospettiva postmoderna decostruzionista quello che è messo in discussione è il dato per scontato della logica/epistemologia duale, dicotomica che sottende tutte le teorie o politiche precedenti (e tutto il discorso antropologico e teorico europeo e occidentale).

Gli assi cartesiani utilizzati da Parsons (sessuale e generazionale), ripresi dalle costruzioniste, e la logica astratta duale e oppositiva non sono più l'orizzonte epistemologico. Il genere è ora pensato come un operatore culturale-politico che lavora su continuum (per di più mobile, instabile), e il maschile e il femminile non sono che astrazioni logico-politiche (costruite all'interno della logica aristotelica e del discorso occidentale) e forme discorsive del *controllo sociale* e della repressione sociale (Foucault è padre di questa visione).

E' **l'istituzione eterosessuale dominante** a fondare il modello di ciò che è "naturale" e di ciò che è "normale" ed è questa istituzione che produce il dualismo di genere maschile e femminile, escludendo tutto ciò che è "diverso" e relegandolo nell'innaturale e nell'abietto, emarginato (lesbiche, gay, queer). I sessi sono due perché lo sono codificati nella cultura ma ora si può aprire una nuova ridefinizione del genere e attraverso il genere.

I fattori della differenziazione essendo molti nell'intreccio tra biologia, cultura e soggettività, scelta, storia del soggetto (già tanti e costruiti socialmente sono i fattori di definizione del sesso biologico: vedi il saggio sulla costruzione del genere dei bambini ambigui di Suzanne [Kessler 1996](#)), la nuova "teoria del genere" (ma sarebbe meglio dire la nuova costellazione di teorie del genere), svelando la "norma" dell'eterosessualità e il "genere" come tecnica culturale, apre a risignificazioni impreviste del "genere" stesso che consentono ai soggetti di ripensarsi in identità impreviste, dinamiche, situazionali, transeunti, parziali ma anche più libere.

Anche Teresa De Lauretis parte dalla cultura e dalla socializzazione come luogo di costruzione del genere:

"Il genere (...) non è semplice derivato del sesso anatomico o biologico ma una costruzione simbolica, una rappresentazione o, meglio, l'effetto combinato di innumerevoli rappresentazioni visive e discorsive che provengono da diversi apparati istituzionali dello stato, quali la famiglia, la scuola, la giurisprudenza, la medicina ecc. (...fin qui come le sociologhe costruzioniste) ma anche dalle forme stesse della cultura (il linguaggio, le arti, la letteratura, la religione, la filosofia, il cinema, i media), (...) appunto (...) tecnologie del genere" (p. 98 di *Soggetti eccentrici* ma citato da *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*, [De Lauretis 1987](#)).

Ma quando parla di "tecnologie di genere" siamo oltre: vediamo ora il genere come costruzione semiotico-ideologica ([De Lauretis 1999](#), p. 60) all'interno del sistema sesso/genere di una società che ha costruito l'eterosessualità come istituzione ([Ferguson 1981](#)).

E gli apparati della socializzazione ("dal sistema educativo alla giurisprudenza, dalla medicina ai media, e così via") non solo regolano e impongono la sessualità ma la "regolano e la impongono come eterosessualità".

(E' l'istituzione dell'eterosessualità che necessita del genere come apparato ideologico di produzione dei "generi" come naturali e complementari).

Con Teresa De Lauretis potremmo dire che la socializzazione al genere è perfetta quando si completa con l'auto-ingenerazione, una pratica che si realizza nel dominio della rappresentazione ma anche della identificazione. E' allora che:

"...La realtà del genere sta precisamente negli effetti di realtà prodotti dalla sua rappresentazione: il genere si realizza, diviene realtà concreta quando la rappresentazione diviene autorappresentazione, ossia viene assunta dal soggetto quale componente della propria identità. Per questo ho proposto il neologismo *en-gender*, che rendo in italiano con *ingenerarsi*: il soggetto si ingenera, vale a dire si produce in quanto soggetto nell'assumere, nel fare proprie o nell'identificarsi con gli effetti di senso e le posizioni specificate dal sistema sesso/genere di una data società. Detto altrimenti, il soggetto è prodotto o ingenerato nella misura in cui è soggetto attivamente alle tecnologie del genere" ([De Lauretis 1999](#), p. 99).

Ma che cosa si può pensare del soggetto e del genere oltre “la critica di ogni discorso che concerne il genere” ([De Lauretis 1999](#), 161), quale sarà il “nuovo spazio discorsivo”? quale “nuova narrativa culturale”? Quale “altrove”?

“Il fatto che questa visione sia irrintracciabile, che non sia data in un singolo testo, non sia riconoscibile in quanto **rappresentazione**, non è dovuto alla nostra incapacità di produrla. Diciamo piuttosto: ciò che abbiamo prodotto **non è riconoscibile, appunto, in una rappresentazione**. Poiché questo “altrove” non è un qualche mitico e distante passato o un’utopia della storia futura; è **l’altrove del discorso qui e ora**, il punto cieco, **il fuori campo delle rappresentazioni**. Me lo immagino come spazi ai margini dei discorsi egemoni, spazi sociali ricavati **negli interstizi delle istituzioni, nelle fessure e nelle crepe degli apparati di potere-sapere**. In questi spazi possono porsi i termini per una **diversa costruzione del genere**, termini che hanno effetto e presa a livello della soggettività e dell’autorappresentazione: vale a dire nelle pratiche micropolitiche della vita di tutti i giorni e delle **resistenze quotidiane (...)**” ([De Lauretis 1996](#), *Sui generis*, 162).

E’ la teoria del “fuori campo”, metafora presa dal cinema, un fuori campo che “esiste parallelamente e simultaneamente allo spazio rappresentato”:

“Ora, il movimento dentro e fuori del genere quale rappresentazione ideologica, che io propongo come caratteristico del **soggetto del femminismo, è un movimento alterno, un andirivieni, tra la rappresentazione del genere (nel suo quadro di riferimento androcentrico) e ciò che la rappresentazione esclude**, o meglio rende irrepresentabile. E’ un movimento tra lo spazio discorsivo (rappresentato) delle posizioni che ci offrono i discorsi egemoni e il fuori campo, l’altrove di questi discorsi: quegli altri spazi discorsivi e sociali che esistono, dacché le pratiche femministe li hanno (ri)costruiti, in margine o **“tra le righe” dei discorsi egemoni e negli interstizi delle istituzioni, nelle contro-pratiche e in nuove forme di rapporti sociali**” ([De Lauretis 1996](#), 163)

Non un soggetto unico e universale, ontologicamente rigidamente proiettato in un genere (maschio o femmina) dalla nascita fino alla morte chiuso nei confini istituzionali dell’eterosessualità che fonda tale polarizzazione contrapposta, quanto piuttosto un movimento tra il rappresentarsi e l’irrepresentabile, un movimento che può identificarsi nel tempo in posizioni aperte e mobili (in in-generazioni locali, situazionali, temporanee).

Che cosa comportano sul piano della nuova costruzione di bambine e bambini i discorsi teorici post-strutturalisti del nomadismo del soggetto?

Nella nostra ricerca alla scoperta di come insegnanti e bambine e bambini insieme costruivano, pensavano, immaginavano, rappresentavano il genere e la differenza sessuale, ci siamo imbattute, in effetti, in percorsi molto differenziati all’interno delle classi e del tipo di prospettiva dell’insegnante, del tipo di relazioni tra maestre/i e allieve/i, in cui a rigidi stereotipi di gender si sono affiancate situazioni di prudenza e distanza (forse di **attesa** ma forse di **resistenza**) rispetto a una precoce sessuazione e in-generazione forzata, e ancora situazioni in cui complessità e slittamenti di genere e di età sembrano riflettere discorsi non ancora ascoltati e forse non ancora pronunciati, rappresentazioni non ancora viste. Sembra che l’infanzia preceda nei desideri le visioni della teoria.

Una ricerca nelle scuole elementari di Torino (1994-95)

Breve storia della ricerca-azione con le/i bambine/i

Di fronte alle domande ([vedi presentazione Lezione 2 Modulo Famiglie](#)) su come si diventa oggi donne o uomini e con l'idea che i giochi della socializzazione fossero stati scomposti dalla cultura del femminismo, nel 1994 pensammo, in un gruppetto di sociologhe e [antropologhe](#) (vedi Appendice 11), di *andare* ad ascoltare direttamente le bambine e i bambini.

Mentre altre parlavano molto di teoria (erano gli anni in cui il femminismo "correva" alla teoria, come osservava dal versante delle femministe nere americane Barbara [Christian 1987](#)), decidemmo di andare a parlare con i bambini e le bambine alla ricerca di risposte là dove la "socializzazione" è ancora agli inizi, dove pensavamo che il soggetto non fosse ancora del tutto imprigionato nel genere – e per vedere nello stesso tempo come i piccoli esseri venivano definiti nella categoria del genere, come lo elaboravano, lo assimilavano o reinventavano. Ci volevamo "dislocare" sull'asse generazionale, cercando di metterci dal punto di vista dei bambini ([Zaltron 2000](#)).

La ricerca è stata condotta nell'anno scolastico 1994-95, nell'ambito di un [corso di formazione](#) (vedi Appendice 12) con un gruppo di maestre e con molti e molte bambine e bambini della scuola elementare.

Le nostre domande erano: come e in quale intreccio tra soggetti costruivano il loro genere, che senso ne davano, come si vedevano, pensavano, all'inizio della fase di *in-generazione* istituzionale?

I dati che qui si propongono sono solo parte di quelli raccolti con la ricerca e consistono in rappresentazioni e narrazioni visive che rispondevano a inviti e stimoli avanzati dalle/dagli insegnanti e dalle ricercatrici, - e, a volte, li precedevano - attraverso suggerimenti o indicazioni di vari tipi giochi.

Per un approfondimento:

- 1. Un nuovo capo-tavola: la TV e la famiglia**
- 2. Il progetto, gli scopi, la metodologia**
- 3. I giochi proposti**
- 4. Esempio di gioco: Il mosaico dei desideri**
- 5. Considerazioni e domande**

6.1. TV a capo-tavola

Un'ambientazione dei dati della ricerca che qui presentiamo richiede qualche osservazione sulla presenza e sul ruolo della TV in famiglia. La nostra ricerca non era sulla TV ma ne ha colto i riflessi, gli effetti.

Chi alleva e educa la nostra infanzia? Quali sono oggi le nuove agenzie di socializzazione?

Abbiamo visto affiancarsi da tempo alla famiglia e alla scuola i vari esperti cui genitori, senza più esperienza e di fronte ai rapidi mutamenti sociali, si sono sempre più affidati: medici/che, pediatre/i in particolare, psicologi/ghe, pedagogisti/e, assistenti sociali, educatori...

Del ruolo della TV molto si parla e si scrive (la bibliografia è piuttosto vasta). Ma la sua posizione di dominio nei confronti dell'infanzia e della famiglia andrà ancora meglio e più approfonditamente messa a fuoco.

Da qualche anno faccio fare una esercitazione alle mie allieve: la situazione del nucleo domestico a tavola. Accertano e riconoscono attraverso le mappe della loro cucina e/o sala da pranzo l'[articolazione sempre più varia di gruppi domestici](#) (vedi Appendice 13) socializzanti in cui abitano.

Ma nella varietà di situazioni e di strutture famigliari c'è tuttavia un personaggio sempre presente alle loro tavole (siano famiglie monogenitoriali, di single, convivenze tra amici, famiglie adottive o il più tradizionale nucleo domestico "parsonsiano"): la TV

Dalle [mappe](#) in cui le allieve distribuivano i posti attorno alla tavola si vede che la TV non solo è sempre presente, lo è al posto del *capotavola-capofamiglia*.

La TV fa della famiglia un *cyborg* sociale con una estensione strumentale della socializzazione.

La metafora del *cyborg* (Donna [Haraway 1995](#) e altre) mi sembra appropriata per rappresentare un'entità sociale, relazionale e meccanico insieme, quale appare oggi la famiglia: un organismo misto con più elementi meccanici ed elettronici che ne fanno parte integrante come suoi *pezzi/protesi* indispensabili, senza i quali *non ci sarebbe famiglia*. Alla lavatrice, al frigorifero, lavapiatti ecc. - che comunque hanno incominciato negli anni cinquanta ad aggiungere protesi alla famiglia e alla donna, in particolare - si sono aggiunti in tempi diversi e con una presenza sempre più invasiva la TV col telecomando, il telefonino cellulare e il computer (all'epoca della ricerca il computer non era ancora se non eccezionalmente in mano ai bambini).

In questo cyberfamiglia: la famiglia moderna come la conoscevamo – relazionale, affettiva, - rischia di diventare un'*appendice* umana (corpo vivo) di questa macchina, dal nomignolo famigliare equipollente a quelli di papà, mamma, ecc.: Tivù, Tele.

La famiglia "postmoderna" ci appare così sempre più come un organismo-socio-tecnologico in cui si alterna il braccio di chi sceglie la propria e l'altrui socializzazione (braccio che non appartiene più solo al padre, come in anni passati quando era il padre ad esercitare il maggior potere sul telecomando perché sempre più si alternavano i figli alla guida della macchina TV). Attraverso questa macchina di comunicazione visiva domestica sempre attiva che guida (al posto di un *capo-famiglia* cancellato dall'anagrafe come etichetta di un posto vuoto, di un padre assente), offre modelli, orientamenti, valori e sistemi di controllo informale.

Vista da tutti e apparentemente *controllata* col telecomando – ma un *generatore di controllo sociale* abbastanza "anomico" (caotico) e che non ha, soprattutto oggi, un *gran-controllore* ma che è *macchina di socializzazione e controllo* autoriflessivi: siamo noi stessi (con l'*audience*) che generiamo i sistemi di valori e di controllo su noi stessi in un meccanismo però *inter-generazionale* (considerato che gli anziani, e le anziane in particolare, costituiscono la principale audience e, dunque, producono modelli di comunicazione autoriflessiva che *ricadono però sui giovani*).

Nei disegni e collage prodotti nella nostra ricerca con i bambini si riflette un caotico miscuglio (*malting-pot*) di immagini e di modelli televisivi prodotti, a ben vedere, da quel processo di *re-infantilizzazione* sessualizzata (vedere l'infinità di giochi a quiz decorati con scenografie di gambe, cosce, corpi femminili nudi, giovani) indotta come un bisogno nelle nostre/i anziani di terza/quarta età, con effetti di *rimbambinimento* che socializzano, quasi in una *mise en abîme*, i nostri bambini.

Credevamo di aver isolato i nostri bambini di averli lasciati a se stessi e ora ci accorgiamo di averli lasciati non in un angolo ma al *centro del mercato della nuova economia* – di cui erano e sono i primi consumatori.

Consumatori in un mercato di idee (e ideologie) per certi versi più vasto geograficamente dei mercati locali ma anche molto più povero e ristretto nelle opportunità alternative effettivamente offerte.

6.2. Maschiucci/e e femminacce/i e...

ricerca con i bambini delle scuole elementari sulla costruzione della differenza e sugli stereotipi sessuali

Nel 1994 in varie occasioni e, in particolare, in una serie di incontri tra la sottocommissione per la scuola della Commissione Regionale per le Pari Opportunità, il Gruppo Parità Donna-Uomo del Provveditorato agli Studi della Provincia di Torino, l'IRSAE Piemonte e il CIRSD e era stata messa in luce la necessità di sviluppare fin dai primi anni della formazione scolastica l'attenzione alle questioni della differenza sessuale e di genere e di sensibilizzare le e gli insegnanti, le bambine e i bambini alla osservazione delle relazioni tra bambine e bambini per prevenire pregiudizi e stereotipi sessuali che si radicano nell'autopercezione, nella rappresentazione dell'altro e nei comportamenti fin dai primissimi anni della socializzazione infantile.

L'orizzonte era quello dello sviluppo del potenziale culturale che deriva dalle differenze e, nello stesso tempo, quello di orientare la socializzazione scolastica dei bambini verso un comportamento collaborativo e culturalmente produttivo volto a ridurre al minimo le occasioni di discriminazioni, di violenze e di emarginazioni basate sulla differenza di genere.

Da questi incontri era scaturita la proposta di un [corso di formazione](#) (vedi Appendice 12) per lo sviluppo della "ricerca e della didattica di genere nella scuola elementare".

Il corso dal titolo *'La costruzione sociale del genere nei processi di socializzazione nella scuola primaria: i simboli, l'immaginario, gli atteggiamenti, i modelli'*, fu realizzato nell'anno 1994-95, coinvolgendo [venticinque insegnanti](#) (vedi Appendice 13) di nove scuole elementari torinesi del secondo ciclo (500 allieve/i circa) in attività di osservazione e di animazione realizzate con giochi di ricerca.

Era articolato in tre moduli ciascuno basato su differenti approcci metodologici e guidato da una ricercatrice. In comune tutti i tre gruppi avevano optato per la scelta di utilizzare [giochi-ricerca](#), condotti in collaborazione tra ricercatrici, insegnanti, bambine e bambini e di adottare anche un metodo agile, aperto a inglobare e estendere le iniziative autonome proposte dai singoli insegnanti.

Furono così proposti, a volte dagli insegnanti, a volte dai bambini e dalle bambine, a volte dalle ricercatrici, a volte insieme in una concertazione comune tutta una serie di:

Giochi di ricerca e di osservazione

Le tecniche dei giochi erano varie. Alcuni giochi comportavano lavori scritti (produzione di testi), altri la produzione di immagini (disegni e *collages*), altri una lettura di immagini, altri un lavoro relazionale di autoriflessione, altri erano proposti come giochi di ruolo in classe, altri ancora come narrazioni orali; alcuni erano individuali; altri comportavano un lavoro a coppie, oppure collettivo; tutti si concludevano con una analisi e una riflessione comune in classe a volte in presenza della ricercatrice, a volte solo con la classe e l'insegnante. Alcune classi della stessa scuola hanno lavorato collaborando insieme, in presenza o in parallelo.

Alla fine del corso, sulla base delle osservazioni e delle discussioni insegnanti e ricercatrici hanno concertato una ridefinizione comune degli scopi che dovrebbe avere un lavoro di ricerca condotta insieme alle allieve e agli allievi: **scopi concertati**.

Qui presentiamo per il momento solo i dati relativi al gioco chiamato dalle maestre: **mosaico dei desideri**.

6.3. Maschiucci e femminacce ...

Guida alla ricerca sulla identità di genere, sugli stereotipi e pregiudizi sessuali nella scuola elementare (Il ciclo)

INDICE DEI GIOCHI:

1. IL GIOCO DELLE IMMAGINI *(sulle illustrazioni dei libri di testo)*

2. [IL MOSAICO DEI DESIDERI](#) *(collage vedi par. 6.4)*

3. IO DA GRANDE

4. IO: FEMMINA O MASCHIO? *(giochi dell'identità sessuale)*

5. TU: MASCHIO O FEMMINA? *(giochi dell'identità sessuale)*

6. IL PERSONAGGIO INVENTATO

7. LE FOTO DI FAMIGLIA

8. IL GENERE DEI MESTIERI

9. LA TRASGRESSIONE

10. IL SOGNO IMPOSSIBILE

11. IL RISVEGLIO

12. LO STRANIERO E LA STRANIERA

13. IL GENERE DEI GIOCHI

14. L'EXTRATERRESTRE IN CLASSE

15. GIOCHI DI RUOLO

16. IL GIOCO DELL'OROLOGIO

Note metodologiche (vedi Appendice 14)

6.4. Il mosaico dei desideri

Una maestra spontaneamente aveva chiesto alle bambine e ai bambini di sfogliare alcune riviste portate da casa, di cercare e ritagliare un personaggio cui avessero voluto assomigliare. Quindi li aveva invitati a inserire il personaggio in un ambiente corrispondente ai loro desideri. Dovevano quindi descrivere il personaggio, dire perché l'avevano scelto, se lo sentivano loro somigliante e perché.

Altri maestre/i riproposero il gioco con alcune varianti. Un maestro, in particolare, propose di fare un collage *liberamente*.

Mentre nel primo caso si chiedeva alle/i bambine/i di *dire* con uno scritto o con immagini il proprio *desiderio* rispetto al *futuro*, nel secondo caso si forniva uno spazio libero (la pagina bianca e sempre riviste portate da casa da ritagliare) in cui mettere in gioco, in azione, il desiderio. I risultati furono molto diversi e sorprendenti.

Risultati nelle classi che lavorarono sul “desiderio di essere”

Osservazioni schematiche

1. Gli stereotipi più prevedibili mettono in evidenza il ruolo delle riviste presenti in casa ma soprattutto dei **modelli TV**.
2. Tuttavia in alcuni casi questi *mezzi* (i modelli stessi) vengono *piegati* ad esprimere desideri più **normali**, più prossimi alla realtà familiare e più distanti dal mito.
3. Si tratta, rispetto al genere, spesso di figure *genderizzate* secondo stereotipi tradizionali: maschi sportivi (che giocano a calcio, che corrono, che saltano, che infilano il pallone, che vincono, che combattono, che difendono), e femmine che si *mostrano in scena*, e in particolare *in passerella* - ma è anche dei maschi mettersi in scena, anzi in “schermo”.
4. Alcuni bambini non si *collocano* tra uomini e donne ma in **animali**, in metafore dunque *a-gendered* (che esprimono desideri di coccolarsi o di libertà – rilevabili dai testi che accompagnano i collages).

Tipologie di immagini prevalenti

- 1) **Femmine IN SCENA** (“modelle” femminilizzate secondo attributi fisici: gambe lunghe, magrezza, seni ecc. secondo i modelli proposti dalla televisione e dai rotocalchi specialmente femminili dell'epoca); e **maschi “in schermo”**.

- 2) [Maschi IN CAMPO](#): ma non tanto in *game* quanto attraverso l'identificazione con il personaggio *famoso*;
- 3) VELOCITÀ: [Maschi: in corsa](#)
[Femmine: nel tempo della passeggiata](#);
- 4) L'AMBIENTE NATURA: l'ambiente dei maschi è chiuso: la [palestra \[link\]](#); l'ambiente dei disegni delle bambine è prevalentemente la [natura aperta](#) (uno stereotipo?);
- 5) La [NORMALITÀ](#) (anche questa una forma di controllo sociale: sul valore della normalità vedi Carla Artusio in [Maher 2000](#)). (L'uomo normale è il padre, la donna normale è la maestra o la mamma)
- 6) [La DONNA IN CARRIERA](#)
- 7) [Il SALVATORE](#) (pugile, grande avvocato, cyborg)
- 8) [Gli ANIMALI](#)
- 9) [La LIBERTÀ](#): [\[fare link\]](#) è una parola che ricorre in più di un mosaico del desiderio.

Risultati nella classe che lavorò sul collage libero

Sorprendenti sono questi collages: liberi, senza un compito specifico, queste/i bambini/e costruiscono delle *macchine* (alla Deleuze) assurde: [collages del desiderio](#) in quanto espressione del desiderio, del desiderio narrante e non narrato (forse dell'oggetto inconscio del desiderio e non di quello esplicito dell'io già socializzato).

Queste immagini sono di difficile lettura ed è anche molto difficile, in questo caso, riconoscere l'appartenenza di genere dell'autore/autrice.

In questi collages si osservano effetti di:

- **Moltiplicazione o di diffrazione**;
- In cui, a volte, elementi e [simboli di genere diverso](#) entrano in maniera frammentaria a far parte dello stesso personaggio (ermafrodito);
- Allo stesso modo simboli di età molto distanti si accostano e contaminano costruendo personaggi [giovani e vecchi insieme](#) (una versione postmoderna delle allegorie sulle età della vita).
- Il [cyborg femminile](#) ha attaccati pezzi di *casa*, di *casalinghitudine* (tazzine come casco...), indicando in maniera forte lo spazio-corpo femminile culturalmente designato;
- simboli di [aggressività e senso materno](#) (come la tigre madre), si sommano provocando effetti sorprendenti ma anche di [autenticità](#).

Socializzazione al ruolo materno?

Quasi nessuna bambina presenta disegni che alludano alla maternità. Lungi dal pensare "naturalmente" alla maternità nelle proiezioni dei loro desideri (ipotesi naturalista), le bambine non sembrano nemmeno essere state originariamente orientate al ruolo materno nella fase preedipica o edipica (teoria di Nancy Chodorow) - o perlomeno non lo mostrano in questo periodo della vita - ma nemmeno nella socializzazione primaria (costruzioniste).

I loro desideri orientati culturalmente riflettono la debole rilevanza culturale della rappresentazione della *maternità*: le immagini delle riviste di moda e dei rotocalchi settimanali non sono diretti alle madri e non mostrano, se non raramente, madri. La TV è più sensibile ma solo a livello di spot pubblicitari. La maternità sembrerebbe fuori dall'*occhio*, dalla sguardo pubblico e dunque fuori dalla attuale socializzazione mediatica.

Fuori di scena.

Come si è visto solo due collages presentano simboli di *maternità* associati a simboli di *libertà*, forse, e di aggressività (aquila e tigre). Qualità poi bloccate nella socializzazione femminile: alla maternità viene associato amore e dedizione, prestazione di cura: tutto l'opposto della libertà, della forza e dell'aggressività che le bambine sembrano associarvi (il volo dell'aquila, la potenza della tigre).

6.5. Considerazioni e domande

Il metodo che abbiamo usato per affrontare queste immagini del "*mosaico*" è stato di metterci di fronte ad esse e di guardarle, le abbiamo guardate a lungo e ripetutamente e in più occasioni di interazione, soprattutto con maestre e maestri, lasciando emergere emozioni e associazioni (e questo invito rivolgiamo anche a voi).

Alcune informazioni ci sono fornite dai bambini nelle spiegazioni che danno delle loro scelte iconografiche ma non sono sempre disponibili.

Per leggere queste immagini abbiamo la cassetta degli strumenti, le lenti di ingrandimento (e di trasformazione) presentate nelle pagine precedenti: la cornice storica dei modelli di socializzazione al genere ([dall'Europa preindustriale, alla società moderna](#) vedi Appendice 4), le critiche che a tali modelli sono state avanzate e le nuove proposte (delle costruzioniste - [vedi par. 2](#)-, delle psico-sociologhe- [vedi par. 3](#) -, essenzialiste - [vedi par. 4](#) -, decostruzioniste - [vedi par. 5](#)). Critiche e nuove prospettive che corrispondono a piccole rivoluzioni nella socializzazione che si sono avvicendate in momenti diversi e che si sono anche incrociate e sovrapposte secondo le modalità complesse dei movimenti delle idee e dei movimenti sociali.

Ognuna di queste prospettive teoriche ci offre una guida da un punto di vista parziale e specifico, ma alcune a me sembrano oggi più utili di altre. Se usassimo il paradigma freudiano, potremmo riconoscere, soprattutto nei collages più "sconclusionati", il lavoro dell'inconscio di decostruzione e ricostruzione simbolica.

Il paradigma sociologico-costruzionista e quello antropologico ci sollecitano ad andare a vedere quali sono oggi le agenzie di socializzazione e quali i modelli proposti a scuola (anche quelli delle arti visive: avranno visto Picasso?) e alla TV e di guardare anche alla "[cultura di classe](#)" (vedi Appendice 16 [Zaltron 2000](#)).

Se noi pensiamo alle metafore proposte da Teresa De Lauretis o da Donna Haraway, potremmo vedere in molti "mosaici del desiderio" i luoghi della ricerca di una *soggettività* che si muove tra la *rappresentazione* (il "genere" istituzionale) e il "*fuori campo*", luoghi di *resistenza* alla genderizzazione forzata, attraverso rappresentazioni o rigidamente e istituzionalmente sessualizzate oppure meticchie, luoghi di contaminazione tra diversi sguardi.

Alcune osservazioni

- **L'esposizione alla visibilità.**

Essere visibili, essere non solo sulla *scena*, ma al centro della scena. La rilevanza dell'*apparire*, la rilevanza che assume anche per l'insegnante. C'è da riflettere sull'uso che viene fatto dell'immagine e della vista, del linguaggio simbolico ambiguo delle immagini; e ancor più fa riflettere che un insegnante abbia trasformato la domanda originaria del compito – “come vorresti essere” – nella domanda: “come vorresti apparire?”.

Siamo di fronte a una ossessione di essere visti da parte di bambine e bambini che, per quanto al centro del mercato e degli investimenti famigliari, restano tuttavia troppo poco visibili? Soli e isolati nelle file in ombra del pubblico televisivo? (E' una ipotesi).

Si contrappone a questa posizione in ombra della solitudine domestica l'esposizione pubblica alla visibilità e al controllo scolastico. Nell'osservare le relazioni dei bambini tra loro e con gli adulti nello spazio scolastico Francesca Zaltron (in [Maher 2000](#)) rileva come “gli spazi infantili siano continuamente esposti allo sguardo pubblico”, una esposizione al pubblico di quasi tutte le interazioni tra bambini che dipende in parte dall'affollamento degli ambienti scolastici in parte dalla modalità di controllo e di mantenimento dell'ordine da parte degli insegnanti. ([Zaltron 2000](#), p. 174).

I bambini sembrano bombardati da ogni dove da messaggi di esposizione e di visibilità: i messaggi della TV sembrano venire rafforzati dalla esposizione proposta dagli insegnanti sia nelle metodologie didattiche che nei luoghi più informali della educazione informale e indiretta.

La centralità dello sguardo, delle immagini, rispetto all'uso delle parole riflette indubbiamente il mondo delle immagini in cui i bambini sono immersi. I mezzi stessi utilizzati per i collages erano frammenti di *immagini* tratte dal mondo di comunicazione visiva che attraversa le famiglie: ritagli di riviste che circolano in casa e ovviamente la TV . Il montaggio stesso del collage – a volte con primi piani dell'io, a volte con uno spazio diviso e moltiplicato in una *diffrazione di immagini identitarie* – sembra riprodurre il linguaggio, grammatica e sintassi, televisivo o delle riviste di gossip.

Vediamo la presenza del Primo Piano, un primo piano da TV, invadente e pervasivo agente di socializzazione: che sembra indurre più che idee di ruoli, narrazioni di sé ridotte a stereotipi, immagini *fisse*.

- **La competizione, il gioco di squadra, la velocità.**

La *squadra* (i teorici della socializzazione, per esempio Erikson ([Erikson 1966](#)) - vedrebbero in questo il normale sviluppo delle differenze tra femmine e maschi). Sempre nella ricerca di Zaltron è il tema-simbolo del calcio che emerge come dominante anche da altre ricerche nella società torinese: chi gioca a calcio accede fin dall'infanzia a quote di potere nell'uso dello spazio e nella considerazione più alte, ha diritto, fin dalla scuola elementare ad occupare gli spazi più importanti nel cortile ([Maher 2000](#)).

Tuttavia anche nel 'campo del gioco di squadra' più che il *game*, è il *personaggio*, al centro della scena.

- **I mosaici inquietanti**

Cyborg (entrati nelle *narrazioni* visive dei bambini attraverso i “veri” cyborg della TV prima che nelle metafore della teoria femminista); *ibridismi con animali* o narrazioni di sé non (o non ancora) *ingenerate* accanto alla forte sessualizzazione di altre immagini. Mosaici spesso *scomposti*, non in riga, con tessere sconnesse, un

puzzle messo insieme con pezzi di “disegni” (identità?) diversi. Riflesso forse di bambini dalle identità complesse postmoderne che riescono nell’azione del disegno, nell’opera di quel momento, a trovare la composizione occasionale (locale, situazionale)?

Immagini inquietanti per noi, per le stesse maestre e anche per il maestro che ne aveva fornito l’occasione col gioco.

Ma perché *inquietanti*? Perché escono fuori dall’ordine *normato* della dualità istituzionale: maschi e femmine, uomini e donne. Mescolano le categorie: del genere, insieme a quella dell’età e a quella che distingue l’umano dall’animale e l’animale dalla macchina – mettono in crisi, perché nominano e sembrano voler valicare le categoriche distinzioni primarie della cultura, le medie, le “norme”: è la *mia* socializzazione al genere che mi costringono a interrogare queste immagini, il perché mi danno fastidio, perché le trovo “strane”, *queer*. È sulla critica della mia *narrazione* abituale che devo fermarmi o sul modo in cui in me è stato costruito il genere, il costruito dell’età, dell’essere umano e, ovviamente, sul lavoro di rimozione e di rifiuto della mia “stranezza”.

Immagini che ci interrogano: perché vogliamo sapere *subito* se sono donne o uomini/bambine o bambini gli autori/le autrici di questi collages? Ci costringe a questa polarizzazione il linguaggio stesso.

Questi collages non solo ci fanno riflettere sull’apparato ideologico del “genere”, sul genere come tecnica/operatore di ordine sociale (e anche oltre, sull’età e sull’uomo come costruzioni sociali) ma ci dicono qualcosa su di noi che li interroghiamo, sul modo in cui li interroghiamo, sulle domande che ci poniamo: sulla forza della nostra genderizzazione. E allora ci spostano anche noi dal campo della rappresentazione al fuori campo, dove i soggetti si cercano (Teresa de Lauretis e decostruzioniste [vedi par. 5 Lezione 2 Modulo Famiglie](#)).

Appendici

Appendice 1. Medico esperto

L’esperto, il medico in primis, è diventato sempre più dagli anni cinquanta in avanti interlocutore privilegiato e quasi obbligatorio delle famiglie ([Saraceno 1996](#), [Pizzini 1981](#)), inducendo nelle famiglie e nelle madri in particolare, come *care-givers* primarie, una vera e propria dipendenza dalla istituzione medica (Balsamo et al., in [Maher 1992](#)).

Appendice 2. Madri immigrate dal Marocco

Secondo testimonianze che abbiamo raccolto in una ricerca sulle madri immigrate dal Marocco in Italia, pare che le donne marocchine non desiderino affatto, anzi rifiutino di sottoporsi alla visita con l’ecografo: perché dovrebbero anticipare i dispiaceri di una identificazione precoce del sesso del nascituro, quando fosse una femmina? ([Balsamo 1999](#)).

Appendice 3. Con che lingua parliamo

Nella nostra lingua italiana come nelle altre lingue romanze, il genere linguistico, cioè il modo di nominare e classificare tutti gli oggetti è basata su un dualismo di genere (dato che abbiamo perso il neutro del latino e del greco): le due classi *disgiunte* del maschile e del femminile vengono proiettate a classificare tutti gli altri oggetti, diventano il primo attributo di ogni altra parola, così che potremmo dire che questa classificazione e qualificazione dei nomi e degli oggetti sia una *genderazione* (parafrasando [Teresa De Lauretis](#)).

Abbiamo un linguaggio sessualizzato (o sessuato), come si diceva negli anni settanta. Una dualità logica che, come si sa, non è bilanciata perché una delle due classi pesa di più tanto da nominare anche gli oggetti contenuti nell'intersezione tra le due classi: i plurali di una classe intersezione tra maschi e femmine sono sempre maschili. Ma non è tanto su questo aspetto – già ampiamente studiato da linguiste e filosofe (Patrizia [Violi 1986](#), Luce [Irigaray](#)) che voglio puntare lo sguardo.

E' invece importante segnalare che non tutte le lingue si basano su questa *genderazione* duale, su questa classificazione binaria fondata sul dualismo sessuale. Prenderò come riferimento il *kiswahili*, lingua parlata in una vasta area dell'Africa sud orientale, la lingua del commercio diffusa fin dal medioevo dai commercianti di schiavi, d'argento, d'avorio ecc., lingua franca che è un meticcio tra lingue *bantu*, da cui ha preso la struttura, e l'arabo, che ha fornito gran parte del vocabolario, ma con aperture verso altre lingue del bacino dell'oceano indiano (*hindi*).

In *kiswahili* le parole (e gli oggetti da esse nominati) appartengono non a due bensì a sette (almeno) classi di appartenenza, nessuna di queste è maschile o femminile: esistono la classe degli esseri viventi (*mu-wa* sono i prefissi del singolare e del plurale) – da cui deriva *bantu* (*mtu*, *watu*); la classe degli alberi e dei vegetali in genere (pensate all'importanza) (*m-mi* come *mti*, albero); la classe delle parole di derivazione straniera; la classe di *nyumba* (casa), classe di parole che restano invariate al singolare e al plurale; e altre che sono state classificate in maniera formale dai missionari linguisti per lo più sulla base della articolazione del numero (singolare- plurale).

Il linguaggio non è qui dunque dicotomico, *genderato* come il nostro. Non è che il maschile e il femminile siano indifferenti nel discorso, ma non esistono suffissi e prefissi per accompagnare, per definire e marcare il genere. I termini per nominare il maschio (*mume*) o la femmina (*mke*) esistono ma non sono alla base della struttura del linguaggio, non lo generano. Sono altri i punti di riferimento che producono il linguaggio e non sono dicotomici: la lingua non è marcata sessualmente (ci sarà una correlazione tra questo polimorfismo linguistico strutturale e il fatto che l'omosessualità sia maschile sia femminile ha spazio, discorso, dignità e non è oggetto di etichettamento e discriminazione?).

D'altra parte non è che la differenza di genere non sia marcata nel linguaggio sociale: lo è ma attraverso il codice dello spazio: la non pertinenza del genere nella lingua corrisponde a una netta separazione viceversa dicotomica nell'ambito della classificazione dello spazio: in questo specifico codice (costruito intorno alle coordinate spaziali) i territori sono anzi separati e marcati dualisticamente in maschile e femminile, ma non per la prima infanzia, lo sono solo a partire dall'età sociale della pubertà e della differenziazione sessuale secondaria.

C'è sicuramente differenza tra venire al mondo in uno spazio e in una lingua dove immediatamente si è marcati con un nome che porta il segno del genere di appartenenza (Franca piuttosto che Chiara, Laura

ecc.) piuttosto che in un'area culturale dove il proprio nome prende senso esclusivamente dal momento e dalla circostanza della nascita: per esempio: *Ndege* = "il giorno in cui passò l'aeroplano/uccello" oppure *Baraka*. = "un periodo di fortuna" (avrei potuto chiamare mio figlio: "la notte invernale in cui soffiò un vento insolitamente caldo").

Appendice 4. Genere e socializzazione nell'Europa occidentale preindustriale e moderna

In *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* ([Ariès 1968](#)) Philippe Ariès ricostruendo il posto dell'infanzia nelle famiglie della società preindustriale europea hanno illustrato come bambine e bambini venissero precocemente inseriti in mondi molto differenziati tra loro.

Nella società preindustriale apparentemente poco differenziata e semplice il **genere** costituiva, sia nel mondo urbano sia in quello rurale, uno dei più potenti operatori d'ordine simbolico e sociale. La distinzione dei "sessi" era un fattore di classificazione sociale anche gerarchica rilevante quanto quello del ceto. Si costruivano esseri umani *maschi o femmine* differenziati fortemente sia nei *simboli* di appartenenza sia nelle carriere.

Ancora piccoli, bambine e bambini erano immessi in tali mondi differenziati per genere e incominciavano percorsi di vita molto diversi che comportavano quote di potere e destini ben marcati dal genere. E questo avveniva nonostante la grande promiscuità spaziale in cui bambini e adulti, servitori e padroncini trascorrevano la loro vita quotidiana.

Dopo la primissima infanzia, un periodo ancora indifferenziato rispetto ai simboli del genere e ceto, l'abbigliamento diventava una delle tecniche per marcare la differenziazione. Lo si può vedere in molte riproduzioni dell'*ancient regime*: bambine vestite come [dame in miniatura](#) e piccole copie militarizzate di [cavalieri o di contadini](#).

Usciti dalla prima infanzia le ragazze e i ragazzi venivano inseriti in processi di addestramento alla vita adulta secondo il ceto e il genere di appartenenza ([Aymard 1987](#)), con una certa indifferenza per l'età e la "generazione", perché non la qualità ma solo la quantità delle prestazioni diversificavano i percorsi formativi di ragazzi e ragazze di età diverse. Nelle scuole convitto così come nella bottega artigiana o nei campi imparavano e lavoravano insieme ragazzi di età anche molto diverse tra loro.

Le bambine e i bambini dei ceti contadini, poi, erano indirizzati fin da piccoli in occupazioni molto diverse: le ragazze, spesso ancora bambine, erano offerte sul mercato del lavoro domestico, mentre i bambini erano spinti anche lontano da casa e fornivano la manodopera per i lavori stagionali, o come ambulanti o ancora per i tremendi lavori in miniera ([Tilly Scott 1981](#); [Saraceno 1988](#)).

La nascita e lo sviluppo della famiglia moderna (borghese) e la nuova centralità che vi assume l'infanzia ha conseguenze diverse per ragazzi e ragazze, l'istruzione formale per molto tempo differenzia percorsi maschili e femminili, ancora più nettamente che nella società tradizionale, separandone anche gli spazi: a scuola vanno i maschi, i convitti femminili si trovano per lo più entro i conventi e l'istruzione ricevuta dai due sessi è totalmente differenziata.

La tendenziale unificazione dei processi e dei luoghi formativi è in Europa - e in Italia ancor più, - evento recente ([Saraceno 1988](#), *Donna e trasmissione della cultura*- [Nuova DWF, n. 2 1977](#)).

Mentre la maternità sempre più diventa modello culturale e centro della identità sociale femminile, un prodotto di questo modello di famiglia moderna "dei sentimenti e dell'educazione" ([Ariès 1968](#), [Ariès 1974](#), [Barbagli Kertzer 1992](#), [D'Amelia 1997](#) e [Nancy Chodorow \(Chodorow 1991\)](#)).

Sarà il primo femminismo a inaugurare, all'inizio del secolo appena trascorso, l'era dell'"emancipazionismo" e quindi di un progressivo avvicinarsi delle due carriere di genere, con percorsi sempre più ravvicinati: i simboli dell'abbigliamento (i capelli si accorciano, gli abiti si uniformano a quelli maschili) ancora una volta sono il segno dell'avvicinarsi di carriere, attraverso l'estensione della scolarizzazione femminile, maschili e femminili.

Appendice 5. La famiglia socializzante nella prospettiva strutturalfunzionalista di Talcott Parsons

Nel suo studio sulla famiglia e sulle sue funzioni, Parsons prende le mosse da alcune considerazioni sulla famiglia americana degli anni cinquanta (epoca in cui scriveva), per poi, tuttavia, distaccarsi dal dato empirico e storico su cui si fondano le sue considerazioni ed elaborare una teoria della famiglia, del suo cambiamento e della sua struttura, che rientra all'interno del suo modello sistemico della società.

A coloro che volevano vedere negli alti tassi di divorzio e nel declinare dei tassi di natalità una tendenza a una disgregazione della famiglia e a una "perdita di funzioni" conseguente alla industrializzazione che aveva portato all'esterno molte delle produzioni di consumo un tempo interne alla famiglia, Parsons contrappone l'idea di un processo di differenziazione e di specializzazione delle funzioni che avrebbe coinvolto la famiglia, sottosistema del sistema sociale complessivo, attraverso una trasformazione strutturale analoga a quella che subiscono tutti i sistemi e le strutture nei loro processi di cambiamento.

Con l'industrializzazione la famiglia è stata attraversata da un processo di differenziazione attraverso cui ha perso una serie di funzioni trasferite ad altre strutture della società (fabbriche e settori organizzati in generale su base professionale) e, diventata nucleare (cioè separata dalla parentela, isolata), è anche diventata una agenzia più specializzata di quanto non fosse prima. La sua specializzazione diventa appunto quella della "socializzazione primaria dei figli" ("affinché essi possano veramente diventare membri della società" attraverso "l'interiorizzazione della cultura" e dei "modelli di valore" della società). Le famiglie, dice Parsons, sono "fucine che producono personalità umane".

La famiglia, sottosistema del sistema sociale specializzato nella funzione di socializzare dei suoi membri, è a sua volta una struttura sociale articolata intorno a due assi, quello generazionale e quello sessuale. All'incrocio dei due assi si definiscono i quattro ruoli fondamentali: quello di madre, la donna adulta, quello di padre, il maschio adulto, quello di figlio e quello di figlia. Ciascuno di questi ruoli ha all'interno della struttura una sua funzione e un grado di autorità diverso determinato dall'asse generazionale che scandisce anche quote diverse di accesso al potere.

Delle funzioni di ruolo Parsons si sofferma soprattutto su quelle dei due ruoli adulti, quello del padre e quello della madre. E sono comunque questi i ruoli mete della socializzazione dei figli, che si autoriproducono. All'interno del sistema famiglia il padre ha la funzione di realizzare l'adattamento del sistema: "la responsabilità primaria di tale sostegno (economico) spetta all'unico membro adulto di sesso maschile della famiglia nucleare. (...) A lui fanno capo altre funzioni assai importanti (...) ma è fondamentale

l'importanza del suo ruolo professionale come componente del suo ruolo familiare, così che nella nostra società il marito può essere designato, senza possibilità di equivoci, "leader strumentale" della famiglia considerata come sistema". "Pur non trascurando il fatto che nella forza lavoro del paese è compreso un gran numero di donne, ciò nondimeno non può sorgere su questo punto alcun problema di simmetria tra i due sessi - né, crediamo, vi è alcuna tendenza seria verso questa direzione". Questi i modelli di genere della prospettiva funzionalista.

E ancora: "(...) è indubbio che, in generale, la mansione della donna tende a essere di tipo qualitativamente diverso, e di status tale da non poter seriamente competere con quello del marito considerato come fonte primaria di status e di reddito. (...), il ruolo della donna adulta continua a essere saldamente ancorato, principalmente, ai problemi interni alla famiglia, come moglie, madre, e incaricata del governo della casa, mentre il ruolo del maschio adulto è principalmente ancorato al suo impiego e, attraverso questo, alle sue funzioni di fonte di status e di reddito della famiglia, al mondo professionale. Anche se (...) la donna coniugata media venga ad avere un qualche tipo di impiego sembra assai improbabile che l'equilibrio relativo di cui si è detto possa venire turbato, e che possa verificarsi o un capovolgimento dei ruoli, o una totale scomparsa della differenziazione qualitativa che in tali aspetti si manifesta" (Parsons e Bales, 1974, p.18-21) ([Parsons Bales 1974](#))

La funzionalità dell'asimmetria nei ruoli maschili e femminili all'equilibrio e alla stabilità sociale verrà in seguito spiegata in maniera ancora più convincente da antropologhe come Françoise Heritier ([Heritier 1979](#), [Heritier 1984](#)) e Gayle Rubin ([Rubin 1975](#)).

Negli uomini e nelle donne fin dall'infanzia e nel processo di socializzazione vengono indotte "incapacità create artificialmente" che li inducono a unioni durature (in quella macchina perfetta che è il matrimonio). L'integrazione sociale si realizza così attraverso l'alleanza matrimoniale fondata sulla specializzazione dei ruoli sessuali dei partners acquisiti nel corso della vita ([Rubin 1975](#)). Sono dunque le esigenze di sopravvivenza dei gruppi sociali che creano forme di interdipendenza nelle alleanze matrimoniali a quindi la specializzazione del maschile e del femminile come forme di interdipendenza tra i due sessi che vanno al di là delle caratteristiche biologiche e delle necessità riproduttive.

Ricorda Saraceno ([Saraceno 1996](#)) che già Simmel aveva osservato come già all'inizio del XX secolo la divisione sociale del lavoro forzava uomini e donne in una specializzazione unilaterale delle loro facoltà che li spingeva poi a cercarsi reciprocamente per compensarsi nella complementarietà.

E già Simmel parlava di rapporto di subalternità presente nella complementarietà.

Appendice 6. Poche sono le ricerche in Italia sulla socializzazione...

negli settanta ma anche negli anni successivi. Pratiche di autocoscienza nei piccoli gruppi e prospettiva teorica sono i due confini entro il quale si colloca la produzione di cultura femminista di quegli anni.

Il libro di Elena Gianini Belotti (*Dalla parte delle bambine*), all'epoca un best-seller, riporta esempi di ricerche sulla genitorialità, sui modi diversi in cui la madre si pone nei confronti dei figli a seconda del loro "sesso" (allora in Italia non si parlava ancora di "genere") tratti tutti da studi stranieri.

La ricerca in Italia a quell'epoca è indirizzata sul lavoro, sulla doppia presenza, sulla famiglia e sui confini tra ruolo femminile e sistema dei servizi. Da noi è la riduzione della famiglia a mera funzione di socializzazione a

essere messa in discussione e se ne sottolinea maggiormente la dimensione economica di redistribuzione del lavoro e di produzione (vedi Lezione 1, Modulo Famiglie).

E' per questo che in quegli anni non sono molti gli studi sulla socializzazione delle bambine e dei bambini, che altrove (USA, Francia e Belgio), fiorivano.

Ma c'è anche una questione di orizzonti e confini paradigmatici.

Nel campo delle teorie che circolano nell'area universitaria due sono le prospettive teoriche più diffuse rispetto alla costruzione dell'identità e dei ruoli degli individui: il funzionalismo di Parsons e la psicanalisi (non solo freudiana, ma è su questa che lo stesso Parsons fondava la sua teoria della socializzazione). (La prospettiva macroeconomia marxiana entrerà, come vedremo, come punto di orientamento **politico** nello svelare la famiglia quale luogo di conflitti, di oppressione e di riproduzione e rafforzamento dei modelli di potere esistenti; ma essa non ha una sua teoria specifica della socializzazione e tanto meno della socializzazione ai ruoli sessuali – a meno che si possa considerare tale quella engelsiana che riduce la famiglia a un insieme di relazioni di scambio monetario, dove i figli (della classe operaia) diventano "beni di commercio e strumenti di lavoro" e le donne (della classe borghese come di quella operaia) sono trattate come oggetti di proprietà, come schiavi domestici).

Riflessioni e ricerche negli anni settanta sono canalizzate entro gli orizzonti di tali ordini di discorso (funzionalista e psicoanalitico). Offrono entrambi due modelli forti di pensiero sulla socializzazione che alternativamente costituiscono o un alveo all'interno del quale si collocano le ricerche o due autorevoli (potenti) sistemi di pensiero, con cui a un tempo si doveva e non era facile "scontrarsi o fare i conti". (Il complesso rapporto con la psicoanalisi del movimento femminista che va dalla appropriazione come proprio strumento analitico culturale allo sviluppo di riflessioni critiche attraversa tutto il movimento femminista in tutti i paesi occidentali; a noi qui interessa citare in particolare le posizioni critiche e le diverse prospettive rispetto al complesso edipico e alla invidia del pene, raccolte e sviluppate da Juliet Mitchell, in *Psicoanalisi e femminismo* (Mitchel 1976). Vedremo poi più estesamente la prospettiva psico-sociale di Nancy Chodorow (vedi par. 3).

Sul piano poi delle politiche e delle pratiche del movimento femminista in quegli anni il fulcro su cui il movimento si sviluppa è quello della **autonomia femminile** nella decisione riguardo alla procreazione - e quindi prevalentemente della non procreazione, nella misura in cui ci si oppone a quell'unico ruolo in cui è stata proiettata e imprigionata tutta l'identità femminile.

In una prima fase le femministe sono perciò interessate al controllo della maternità (aborto e controllo delle nascite) piuttosto che a pensare una trasformazione nei modelli educativi e relazionali. La socializzazione dei figli non sarà un tema così prioritario, a meno che non sia il luogo della riflessione (a partire dall'autocoscienza) di come il soggetto femminile (femminista) si è formato nella relazione ambivalente figlia-madre. Le donne del movimento degli settanta sono **figlie**, si vivono ancora e a lungo come figlie prima di pensarsi come madri socializzanti.

All'inizio degli anni settanta esce il volume di Elena Gianini Belotti, Dalla perte delle bambine. Questo come alcuni altri lavori che vengono raccolti e tradotti in Italia in quegli anni (come la raccolta di saggi a cura di Gornick, Moran 1975) li collocherei nella cornice di studi che ho indicato con l'aforisma:

"Donne non si nasce, si diventa". (par.2)

Appendice 7. Freud

Per Freud ([vedi Bibliografia Lezione 2 Modulo Famiglie](#)) è il complesso edipico a costruire il maschietto. Meno lineare la posizione della bambina, che scoprirebbe verso i tre anni di non avere il pene, pensa di essere castrata e inferiore e vive questa mancanza come una ferita alla sua stima di sé: “cade preda dell’invidia del pene”. Il disprezzo e la collera per la madre la inducono a volgere le spalle alla madre, primo oggetto d’amore, e a rivolgersi al padre. Rinuncia alla sessualità attiva per assumere una sessualità passiva in relazione al padre, finché attraverso l’inconscia equazione simbolica tra pene e bambino, passa dal desiderio di avere il pene dal padre al desiderio di avere un figlio da lui.

Appendice 8. Erich Neuman

Erich Neuman, ([Neuman 1972](#)) psicoanalista a orientamento junghiano, prospetta una differenziazione tra maschi e femmine anche di tipo cognitivo prodotta dalla diversa relazione con la madre: le donne accederebbero a una conoscenza per identificazione e continuità fusionale mentre gli uomini, proprio in virtù della doppia separazione dalla madre (dalla fusionalità primaria e dal “genere”) esperirebbero il **distacco** e la separatezza anche nei percorsi cognitivi accedendo alla logica, del rapporto tra soggetto e oggetto distinti e separati. Per Neuman questo della relazione di continuità simbiotica (interna all’*uroburo* circolare madre-figlia) sarebbe però solo uno stadio intermedio, non completo dello sviluppo psichico femminile. Per diventare soggetto pieno anche la donna dovrebbe accedere allo stadio della autonomia e della separazione e questa nuova tappa evolutiva sarebbe raggiunta solo attraverso la mediazione del rapporto d’amore con un uomo (fondazione dell’eterosessualità).

Appendice 9. Maternaliste

Si tratta di una valorizzazione della differenza assai diversa dalla posizione espressa dalle maternaliste dell’inizio del secolo scorso, di cui si parla nella Lezione 5 Modulo Famiglie

Appendice 10. Affidamento

E’ del 1987 “Non credere di avere dei diritti” della libreria delle donne di Milano, dove si articola il discorso sull’ “**affidamento**”.

Appendice 11. Sandra Assandri e Francesca Zaltron

Sandra Assandri, antropologa visiva, si è laureata in antropologia culturale all’Università di Torino con Vanessa Maher e si è specializzata all’Università di Nanterre con Jean Rauche, ha lavorato soprattutto sulle culture tibetane e sulle tematiche della rappresentazione del corpo in una prospettiva di genere. Ha esposto le sue fotografie in numerose mostre in Italia e all’estero. Tra i suoi lavori: *Favole sul tetto del mondo*, Edizioni Castallia, Torino, 1990.

Francesca Zaltron, responsabile del settore Studi e Ricerche della Cooperativa Sociale D.O.C., si è occupata del gioco e della socializzazione di genere nell’infanzia, secondo una prospettiva antropologica.

Attualmente coordina un progetto di ricerca-intervento sulle forme di socializzazione e progettualità per la riqualificazione dei cortili urbani torinesi.

Appendice 12. Scopo del corso

Scopo generale del corso era la promozione e la diffusione di una cultura delle pari opportunità tra donne e uomini fin dai primi anni della socializzazione infantile. E, in particolare, intendeva sensibilizzare insegnanti e bambine/i a una lettura attenta alle forme anche più implicite e nascoste di discriminazione sessuale trasmesse dalla scuola e dagli adulti alle giovani generazioni. Stereotipi di ruoli non corrispondenti alla complessità attuale delle relazioni tra donne e uomini, insieme ad assenza di riflessione, per esempio, sulle forme più o meno implicite di potere e di violenza.

Appendice 13. Insegnanti

L'idea di rivolgerci in particolare alle insegnanti delle prime classi scolastiche corrispondeva alla osservazione da più parti emergente dell'opportunità di intervenire su tali questioni a livello formativo fin dai primissimi anni, che risultano essere i più importanti per realizzare un imprinting profondo nella coscienza delle personalità di donne e uomini adulti.

Trattandosi di un corso di approfondimento si pensò di rivolgerlo a un numero limitato di insegnanti già particolarmente sensibili alle questioni della parità sessuale, sia che avessero già avviato programmi di sensibilizzazione con gli studenti, sia che intendessero farlo. Ha poi continuato a collaborare anche successivamente alla fine del corso per una analisi del materiale un gruppo più ristretto di insegnanti: Maria Capelluto, Maria Carpignano, Eleonora Data, I. Formuso, Antonietta Greco, Silvana Moauro, Carla Ponzio, Giulio Rapisarda, Maria Spataro.

Appendice 14. Famiglie

La famiglia completa strutturata stabilmente sugli assi del genere e dell'età è più un'illusione che una realtà. Se si guardano le statistiche così come le ricerche qualitative le famiglie ci appaiono moltiplicate nelle forme: oltre alle famiglie nucleari sempre più diffuse sono famiglie divise, monoparentali, famiglie pendolari tra confini non sempre fissi, "nomadi", spezzate dalle migrazioni, riunite, allargate modificate nel vicinato della parentela, incomplete o sovrabbondanti di genitori nelle famiglie ricostruite da seconde nozze, convivenze, famiglie adottive e affidatarie... infine moltiplicate dalle possibilità offerte dalle inseminazioni artificiali e dalle altre tecnologie della riproduzione sociale.

Appendice 15. Note metodologiche

E' importante che tutti i giochi, anche quelli condotti individualmente per scritto o con disegni/collage siano seguiti da un momento collettivo di riflessione e di discussione.

In questo momento collettivo è utile alla riflessione:

- riprendere gli esempi significativi suggeriti dai bambini per problematizzare quanto stanno affermando;
- sottoporre il materiale (immagini, testi) alla osservazione collettiva;

- dare rilievo alle varie ipotesi interpretative che emergono;
- **mettere in evidenza contraddizioni** (per esempio con domande di conflitto: ma prima non stavi dicendo il contrario?);
- mettere in evidenza le associazioni e correlazioni proposte dai bambini;
- far emergere le differenze e analizzarle;
- far rilevare gli scarti tra le idee (ciò che si pensa, si dice, pregiudizi) e le pratiche e i comportamenti soggettivi (ciò che si fa).

Indicazioni per la discussione:

I bambini siano invitati a disporsi nello spazio classe in una forma che ritengono conveniente alla discussione comune.

Durante la discussione prendere in considerazione non solo quanto viene detto ma le modalità attraverso le quali si svolge la discussione: per es. come si sono collocati nello spazio, chi parla e chi non interviene, se durante la discussione ci si esprime in forma individuale o in nome di un gruppo (noi maschi/i maschi, noi femmine/le femmine), i toni della voce, le alleanze e i conflitti.

Ascoltare e parlare con i bambini cercando di essere osservatori di se stessi (dove pongo la mia attenzione, a chi concedo maggiormente la parola, chi non ascolto).

Le/gli insegnanti possono trascrivere o registrare quanto viene detto dai bambini e usare poi questo materiale come ulteriore fonte per proseguire il lavoro di analisi e riflessione con i bambini.

Le osservazioni più salienti emerse durante la discussione possono essere sintetizzate dai bambini (collettivamente o individualmente) su un cartellone attraverso disegni e frasi.

Appendice 16. Cultura di classe

La Zaltron osserva come all'interno dello spazio collettivo ed esposto allo sguardo di tutti, l'aula rappresenti l'unico spazio "intimo" che ogni gruppo di bambini rende proprio e personalizza con la creazione di segni e di oggetti che caratterizzano il loro iter scolastico e non solo (disegni, posizione dei banchi, presenza di oggetti portati da casa). L'aula dà forma a un piccolo universo relazionale e simbolico che rende possibile l'identificazione in un noi, distinto da tutti gli altri presenti nella quotidianità scolastica ([Zaltron 2000](#)).

Bibliografia

AA.VV. 1977, *Donna e trasmissione della cultura*, Nuova DWF, n. 2 gen.-mar. 1977.

Alcoff, Linda 1988, "Cultural feminism versus post-structuralism: the identity crisis in feminist theory", in: *Signs*, n. 3. Trad. It. 1989, in: *Memoria: rivista storica delle donne*, n. 25.

Ariès, Philippe 1968, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari: Laterza.

Ariès, Philippe 1974, "Il sentimento della famiglia", in: Manoukian, Agopic, *Famiglia e matrimonio nel capitalismo europeo*, Bologna: Il Mulino.

- Ariès, Philippe e Duby, George (a cura di) 1987, *La vita privata. Dal rinascimento all'illuminismo*, Bari: Laterza.
- Ariès, Philippe 1988, *La vita privata. L'Ottocento*, Bari: Laterza.
- Ariès, Philippe 1988, *La vita privata. Il novecento*, Bari: Laterza.
- Aymard, Maurice 1987, "Amicizia e convivialità", in: Ariès, Philippe e Duby, George (a cura di) 1987, *La vita privata. Dal rinascimento all'illuminismo*, Bari: Laterza.
- Bacchi, Maria 1994, "Vorrei essere una rosa dolce, un coltello: identità maschili e femminili in una classe di scuola elementare", in: *Lapis. Percorsi della riflessione femminile*, n. 23, set.1994.
- Balsamo, Franca et al. 1992, *Donne del parto. Una ricerca sull'Ospedale S. Anna di Torino nei racconti di madri ed ostetriche, 1945-1985*, numero monografico de' 'I Quaderni' dell'associazione culturale Livia Laverani Donini, n.8-9, Torino.
- Balsamo, Franca et al. 1992, "Pleasure and Production", in: Maher, Vanessa (ed.), *Anthropology of Breastfeeding. Women's Practice and Cultural Norms*, Oxford: Berg,, Trad. it.: "Il piacere e la produzione: medici e madri a Torino", in: Maher, Vanessa (a cura di) 1992, *Il latte materno. I condizionamenti culturali di un comportamento*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Balsamo, Franca 1997 (a cura di), *Da una sponda all'altra del Mediterraneo: donne immigrate e maternità*, Torino, L'Harmattan Italia.
- Barbagli, Marzio e Kertzer, David, (a cura di) 1992, *Storia della famiglia italiana 1750-1950*, Bologna: Il Mulino.
- Bardwick, Judith e Douvan, Elizabeth, 'Ambivalenza: la socializzazione della donna' (N. Y. 1971), in Gornick, Vivian e Moran, Barbara K. (a cura di) 1975, *La donna in una società sessista: potere e dipendenza*, Torino: Einaudi.
- Bellagamba, Alice; Di Cori, Paola e Pustianaz, Marco 2000, *Generi di traverso*, Vercelli: Edizioni Mercurio.
- Belloni, Maria Carmen 1995, "Il tempo quotidiano in Italia. La struttura del tempo quotidiano tra normazione sociale e scelte soggettive", in: *Polis*, n. 3, dic. 1995.
- Bernard, Jessie 1974, *The future of Motherhood*, N.Y.: Penguin Books.
- Bimbi, Franca 1995, "Metafore di genere tra lavoro non pagato e pagato. Il tempo nei rapporti sociali di sesso", in: *Polis*, n. 3, dic. 1995.
- Butler, Judith 1996., *Corpi che contano*, Milano: Feltrinelli. (Ed. orig. 1993, N.Y.: Routledge).
- Butler, Judith 1990, *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*, N.Y., London.
- Chodorow, Nancy 1991, *La funzione materna. Psicanalisi e sociologia del ruolo materno*, Milano: La Tartaruga. (Ed. orig. 1978, California).
- Chodorow, Nancy, ...in: Gornick, Vivian e Moran, Barbara K. (a cura di) 1975, *La donna in una società sessista: potere e dipendenza*, Torino: Einaudi.**
- Christian, Barbara 1987, "The race for theory", in: *Cultural Critique*, 6. Trad. it. 1989, In: *Memoria. Rivista di storia delle donne*, n. 25, 1.
- D'Amelia, Marina 1997 (a cura di), *Storia della maternità*, Roma, Laterza,.
- Daly, Mary 1978, *Gyn/Ecology: the metaethics on radical feminism*, Boston: Beacon.

- De Beauvoir, Simone 1961, *Il secondo sesso*, Milano: Il Saggiatore. (Ed. orig. 1949, Paris: Gallimard).
- De Lauretis, Teresa 1996, *Sui generi. Scritti di teoria femminista*, Milano: Feltrinelli.
- De Lauretis, Teresa 1999, *Soggetti eccentrici*, Milano: Feltrinelli.
- Duden, Barbara 1994, *Il corpo della donna come luogo pubblico: sull'abuso del concetto di vita*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Erikson, Erik H. 1966, *Infanzia e società*, Roma: Armando.
- Finch, Janet 1989, *Family obligations and social change*, London: Polity Press.
- Finch, Janet 1993, *Negotiating family responsibilities*, Tavistock: Routledge.
- Franco, Elvia 1987, "L'affidamento nel rapporto pedagogico", in: *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*, Milano: La Tartaruga.
- Giani Gallino, Tilde 1993, *Il bambino e i suoi doppi: l'ombra e i compagni immaginari nello sviluppo del sé*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Giani Gallino, Tilde 1990, *Il sistema bambino: ricerche sul gioco simbolico e l'immaginario*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Giani Gallino, Tilde 1996, *In principio era l'orsacchiotto: gli animali di peluche e il mondo immaginario dei bambini*, Milano: A. Mondadori.
- Gianini Belotti, Elena 1973, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.
- Gornick, Vivian e Moran, Barbara K. (a cura di) 1975, *La donna in una società sessista: potere e dipendenza*, Torino: Einaudi.
- Haraway, Donna 1995, *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biotecnologie del corpo*, Milano: Feltrinelli. (Ed. orig. 1991, N. Y., Routledge).
- Haug, Frigga and Others 1983, *Female Sexualization. A Collective Work of Memory*, London e Hamburg.
- Heritier, Françoise 1979, "Matrimonio", in: *Enciclopedia Einaudi, Vol. VI*.
- Irigaray, Luce 1985, *Etica della differenza sessuale*, Milano: Feltrinelli.
- Irigaray, Luce 1987, "Sessi e generi linguistici", in: *Inchiesta, n. 78*, ott.-dic.
- Irigaray, Luce 1987, "Il sesso del discorso", in: *Inchiesta, n. 78*, ott.-dic.
- Irigaray, Luce (a cura di) 1987, *Sessi e generi linguistici: numero monografico di Inchiesta, n. 77*, luglio-sett. 1987.
- Kessler, Suzanne J. 1996, "La costruzione medica del genere: il caso dei bambini intersessuali", in: Piccone Stella, Simonetta e Saraceno, Chiara (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.
- Klein, Melanie 1969, *La psicoanalisi dei bambini*, Firenze: Martinelli. (Ed. orig. 1932, London: Hogarth Press).
- Klein, Melanie 1969, *Amore, odio e riparazione*, Roma: Astrolabio. (Ed.orig. 1964, New York: W. W. Norton).
- Lipsitz Bem, Sandra 1983, "Gender Schema Theory and its Implications for Child Development: Raising Gender-aschematic Children in a Gender-schematic Society", in: *Signes, n. 4*.

- Maher, Vanessa (ed.) 1992, *Anthropology of Breastfeeding. Women's Practice and Cultural Norms*, Oxford: Berg.. Trad. it. 1992: *Il latte materno. I condizionamenti culturali di un comportamento*, Torino: Rosenberg & Sellier).
- Mead, Margaret 1962, *Maschio e femmina*, Milano: Il Saggiatore. (Ed. orig.: 1949, N. Y.).
- Mead, Margaret 1967, *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Milano: Mondadori. (Ed. orig. 1935, N.Y.).
- Mitchell, Juliet 1976, *Psicanalisi e femminismo*, Torino: Einaudi. (Ediz. orig.: *1974. N. Y.).
- Money, John and Ehrhardt, Anke A. 1972, *Man and Woman, Boy and Girl: the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*, Baltimore: John Hopkins Press. Trad. it.: 1976, *Uomo, donna, ragazzo, ragazza*, Milano: Feltrinelli.
- Neuman, Erich 1972, *Gli stadi psicologici dello sviluppo femminile*, Padova: Marsilio. (Ediz. orig.: 1953, Germania).
- Parson, Talcott e Bales, Robert F. 1974, *Famiglia e socializzazione*, Milano: Mondadori. (Ediz. orig. : 1955, N. Y.).
- Peck, Ellen e Senderowitz, Judith 1974, *Pronatalism: the Myth of Mom and Apple Pie*, N. Y.: Thomas Y. Crowell.
- Piccone Stella, Simonetta e Saraceno, Chiara (a cura di) 1996, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.
- Piussi, Anna Maria 1987, "Visibilità/significatività del femminile e logos della pedagogia", in: *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*, Milano: La Tartaruga.
- Pizzini, Franca 1981, *Sulla scena del parto: luoghi, figure, pratiche*, Milano:Angeli.
- Pustianaz, Marco 1999, "Soggetto e oggetto di genere", in: *Inchiesta* luglio-ott. 1989.
- Rich, Adrienne 1977, *Nato di donna*, Milano: Garzanti. (Ediz. orig.:1976).
- Rubin, Gayle 1975, "The Traffic in Women notes on the "Political Economy" of sex", in: Rapp-Reiter, Rayner (ed), *Towards an Anthropology of Women*", N.Y., Monthly Review Press, Trad. it.: 1976, "Lo scambio delle donne: una rilettura di Marx, Engels, Levi Strauss, Freud", in: *Nuova DWF, n. 1*.
- Sabbadini, Linda Laura e Palomba, Rossella 1994, *Tempi diversi. L'uso del tempo di uomini e donne nell'Italia di oggi*, Commissione Nazionale per le Pari Opportunità tra Uomo e Donna, Presidenza del Consiglio, Roma.
- Saraceno, Chiara 1988, *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.
- Tilly, Louise e Scott, Joan 1981, *Donne, lavoro e famiglia nell'evoluzione della società capitalista*, Bari: De Donato.
- Violi, Patrizia 1986, *Infinito singolare: considerazioni sulla differenza sessuale nel linguaggio*, Verona: Essedue.
- Zaltron, Francesca 2000, "Gioco e genere in una scuola elementare di Torino", in: Maher, Vanessa (a cura di), *Donne e giovani a Torino: saggi di antropologia urbana*, Torino: L'Harmattan Italia.

