

PREMIO FIRENZE UNIVERSITY PRESS
TESI DI DOTTORATO

- 13 -

Roberta Pace

Identità e diritti delle donne

Per una cittadinanza di genere nella formazione

Firenze University Press
2010

Identità e diritti delle donne : per una cittadinanza
di genere nella formazione / Roberta Pace. –
Firenze : Firenze University Press, 2010.
(Premio FUP. Tesi di dottorato ; 13)

<http://digital.casalini.it/9788864531359>

ISBN 978-88-6453-132-8 (print)
ISBN 978-88-6453-135-9 (online)

Progetto di copertina: Alberto Pizarro Fernández

© 2010 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28
50122 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>

Printed in Italy

*A tutte quelle che...scelgono di esserci
A Tommi...interlocutore prezioso dei miei pensieri
Ai miei...senza di cui sarebbe stato impossibile*

Ringraziamenti

Desidero ringraziare la Prof.ssa Simonetta Ulivieri, Tutor del mio percorso di Dottorato, nonché iniziatrice e motore propulsivo dei miei studi di genere; colgo l'occasione per ringraziare il Dott. Emiliano Macinai e la Dott.ssa Tamara Zappaterra per i consigli nei momenti difficili della stesura della tesi e la Dott.ssa Lisa Bichi, importante compagna di viaggio in questa avventura di formazione.

Un ringraziamento a Daniela Feri per l'importante lavoro di lettura e rilettura.

Sommario

Presentazione	IX
Introduzione	XIII
Capitolo 1	
L'eredità dei femminismi: la pluralità dei soggetti	1
1. Idee e movimenti femministi nella storia	4
2. I femminismi contemporanei: luoghi e pensieri in movimento	16
3. Dalla differenza sessuale alle differenze esistenziali	22
Capitolo 2	
Identità di genere: libertà nel fare e nel disfare	35
1. Le donne tra natura e cultura	35
2. La costruzione delle identità di genere	40
2.1 Bisogni d'identità?	40
2.2 Identità e genere	45
3. L'impegno pedagogico: la reversibilità del <i>gender</i>	52
Capitolo 3	
Soggetti di diritto: donne in cammino verso la cittadinanza	67
1. L'universalità delle discriminazioni di genere	67
2. Guardare il mondo con occhi di donna: i diritti dichiarati	77
2.1 Pechino e dintorni: punti di forza e prospettive	87
3. Diritti/culture <i>verso</i> bisogni/vissuti	98
3.1 Dai diritti alle capacità dei diritti	106
3.2 Libertà delle donne nelle culture e dalle culture	114
Capitolo 4	
Per una cittadinanza di genere nella formazione	123
1. Dall'Europa all'Italia: le politiche di genere e il ruolo della formazione	126
1.1 Dall'Europa...	129
1.2 ...All'Italia	139
2. Direzione <i>gender mainstreaming</i> in formazione	146
3. <i>Empowerment</i> politico e pedagogico al femminile	166
3.1 Insegnanti <i>empowered</i> e in <i>empowering</i>	175

VIII

Roberta Pace

Conclusioni?

179

Bibliografia

181

Indice dei nomi

193

Presentazione

Il lavoro di ricerca di Roberta Pace si propone di far dialogare la complessa questione del formarsi delle identità femminili con l'altrettanto articolata questione dei diritti delle donne.

Ormai, dato storicamente riconosciuto, le donne nella storia umana sono state vittime e obiettivi di intenzionali e svantaggiosi condizionamenti sociali e familiari, di continue e ricorsive oppressioni e violenze, di negazione del proprio statuto giuridico e politico.

La prima parte del lavoro propone una ricostruzione sintetica ed efficace del cammino identitario e giuridico avanzato dai femminismi e dai movimenti di liberazione delle donne, che a partire dalla seconda metà del XIX secolo hanno avviato rivoluzioni e trasformazioni nel sentire e nell'immaginario collettivo degli esseri umani.

I movimenti femministi e femminili, come precisa Pace, nella molteplicità delle rivendicazioni, degli obiettivi, delle strategie, hanno avuto il merito, in occidente e non solo, di porre all'attenzione sociale e politica la sconveniente "faccenda" delle discriminazioni delle donne, promuovendo la parità dei diritti civili e politici prima e successivamente reclamando a gran voce la liberazione sessuale.

I movimenti neofemministi degli anni Settanta nel Novecento nelle loro diverse contestualizzazioni locali, hanno comunque posto e imposto a livello internazionale, e per la prima volta nella storia umana, la questione femminile come sapere e ambito di studio e di ricerca necessario e trasversale alla classica e rigida classificazione accademica delle scienze umane e sociali; in altre parole sono nati i *Gender Studies*.

Il genere diventa come ha scritto Joan Scott «un'utile categoria di analisi storica», un concetto analitico e critico dal quale ripartire per decostruire l'organizzazione e la distinzione sociale tra uomini e donne, oltreché le determinazioni culturali e al quale intrecciare categorie come l'etnia, la classe, l'orientamento sessuale, l'appartenenza religiosa, ecc. Si apre così la seconda parte del lavoro in cui concetti come identità e genere sono stati riletti dall'Autrice con strumenti interdisciplinari, al fine di coglierne le rilevanti implicazioni pedagogiche ed educative.

Ponendosi l'identità come un processo plurale e multidimensionale e il genere come potente costruttore della differenziazione sociale e culturale fra gli esseri umani di sesso diverso, si aprono canali di possibilità d'azione formativa.

“La libertà di fare e disfare”, come si legge nel titolo di questa seconda parte, le rigide differenziazioni di genere, consegna alla formazione un ruolo decisivo nell'orientare criticamente e consapevolmente i processi di costruzione delle identità di genere, al fine di ridurre svantaggi, asimmetrie, gerarchie fra i generi, e dare spazio alle molteplici forme di vita umana.

Si trovano nello scorrere delle pagine il decollare delle prime sollecitazioni ad una progettualità di genere più marcata nell'ambito degli studi pedagogici, e appare forte e deciso il richiamo alle responsabilità pedagogiche e ad un impegno e ad un ri-orientamento delle politiche educative e sociali di genere nel campo della formazione che, nel nostro Paese, presenta ancora diffidenze, ostilità, non rilevanza da parte di molti.

Nel volume si parla anche di diritti nella società contemporanea, di condizioni effettive di vita delle donne nel mondo: i dati riportati mostrano le difficoltà incontrate in questi ultimi decenni e il *gender gap* che nonostante i progressi mondiali, continua ad interessare moltissimi paesi da nord a sud e da est ad ovest.

Eterogeneo il quadro delle condizioni di vita delle donne nel mondo: vittime ancora di violenze fisiche e psicologiche, di oppressione, di forme di sessismo, soggette a regole e norme consuetudinarie dannose e pericolose, a sfruttamento sessuale e lavorativo, o comunque spesso escluse dalla partecipazione politica, inconsapevolmente e mediaticamente ricondotte a modelli stereotipati che le vogliono madri e mogli perfette, o corpi generosi e manipolati per il piacere altrui, ancora vittime di disparità salariali e di ineguali condizioni lavorative, pur avendo dimostrato soprattutto in occidente di raggiungere ottimi risultati nei diversi settori scientifici e umanistici del sapere scolastico e universitario.

Segue una ricostruzione diacronica del cammino internazionale dei diritti umani delle donne, inaugurato dalle Nazioni Unite ufficialmente nel 1975 e ancora in corso, e di cui Roberta Pace propone una riflessione mirata sui momenti decisivi sia a livello internazionale, sia europeo e conseguentemente nazionale, presentando le difficoltà incontrate nel dialogo interculturale fra donne provenienti da tutto il mondo e la sottile e delicata *querelle* fra diritti umani e diritti culturali, fra diritti universali e bisogni particolari.

La Piattaforma d'azione di Pechino del 1995 promuove *gender mainstreaming* ed *empowerment*: sono queste le indicazioni internazionali per elaborare strategie di trasformazione dello sbilanciamento fra i generi e per favorire un ri-equilibrio di opportunità.

Nell'ultima parte del lavoro è importante lo spazio dedicato a riflessioni squisitamente pedagogiche ed educative, poste come indicatori e prospettive da cui muovere in campo formativo. La proposta di sviluppare “punti di vista di genere” e “una rinnovata sensibilità di genere” nei luoghi preposti alla formazione, come scuola ed università, conduce al coinvolgimento attivo (*empowerment* se vogliamo) *in primis* delle insegnanti, al ripensamento critico dei programmi di studio, dei materiali e delle metodologie didattiche, allo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle discriminazioni di genere nella quotidianità della vita scolastica e universitaria (*gender mainstreaming* nei saperi e nelle pratiche formative).

Non è un caso che questo interessante lavoro di Roberta Pace sia stato premiato dall'Università di Firenze come migliore Tesi di Dottorato prodotta nell'Area Umanistica nell'A.A. 2008-2009. Lavoro di cui l'Università ha promosso la pubblicazione.

All'Autrice un ringraziamento per il suo significativo impegno negli studi di genere con l'augurio di continuare fruttuosamente questo lavoro di ricerca in cui ha dato ottimi risultati.

Simonetta Ulivieri
Firenze, 30 Luglio 2010

Introduzione

Non sono sicura che il millennio rappresenti un modo eloquente di segnare il tempo, o in verità, di segnare il tempo del femminismo. Tuttavia è sempre importante fare una verifica della sua collocazione, anche quando questo tentativo di riflessione viene necessariamente compromesso. Nessuno è nella posizione di poter fornire una visione globale del femminismo e neppure una definizione di femminismo che possa rimanere incontestata. [...] Ma quando ci inoltriamo in una qualsiasi area, per considerare cosa vogliamo e come potremmo agire, siamo subito messe a confronto con la difficoltà dei termini di cui dobbiamo servirci.
[J. Butler, *Undoing Gender*, 2004]

Il lavoro che segue è frutto di un percorso di interrogativi e questioni che per la prima volta in forma consapevole e ragionata si son posti alla mia attenzione; è iniziato così un cammino di studio, riflessioni, discussioni, che hanno guidato e orientato le mie curiosità, le mie perplessità, spingendomi alla ricerca spesso non lineare all'interno di un mondo complesso.

Le iniziali letture hanno con-formato l'approccio e l'orizzonte, hanno configurato le prime domande e hanno indirizzato le successive, e in un vortice a spirale ho risalito fiumi di pensieri incontrati in un secondo e terzo momento; per questo forse si potrebbe operare una distinzione fra la prima parte del lavoro che è di accesso individuale alle tematiche, e si snoda come l'infanzia delle mie relazioni con i movimenti e le teorie femministe, e la seconda parte che si potrebbe definire l'adolescenza dei miei rapporti con le medesime questioni.

Ho cominciato a *guardare il mondo con occhi di donna* attraverso la lente del neofemminismo italiano, una memoria storica importante, un'eredità dalla quale non avrei potuto né voluto prescindere; e attraverso questo primo avvicinamento ho scoperto l'eterogeneità dei movimenti, la pluralità delle rivendicazioni e delle teorie, ho percepito la difficoltà e poi l'impossibilità di cogliere un *puzzle* composto e definitivo.

E allora son venuti i femminismi, di prima e seconda ondata, moderni e post-moderni, occidentali, sudamericani, asiatici, africani, islamici, est-europei, e ancora liberali, comunitari, culturali, democratici e radicali; un caleidoscopio di immagini,

pensieri, emozioni, vissuti, rappresentazioni in cui si sono sovrapposte le figure, le testimonianze, le storie e le esperienze di tante donne.

Nella consapevolezza dell'impossibilità di una ricostruzione esaustiva delle diatribe, delle correnti, delle critiche, ho comunque sentito il bisogno di tornare su alcuni concetti e sui loro significati, evidenziandone i nessi, i legami e le relazioni di potere: sesso, genere, identità, alterità, cultura, differenza, diritti.

Concetti che si rimandano l'un l'altro in una vasta gamma di definizioni e in una diversità di contestualizzazioni sociali, storiche, politiche, culturali, religiose, geografiche, denunciando l'asimmetria dei rapporti fra gli esseri umani, le volontà di supremazia e controllo, le logiche identitarie di esclusione e categorizzazione, di cui le donne *in primis* in ogni paese del mondo, in ogni epoca, in ogni spazio culturale e politico sono state bersagli storici.

In questo quadro di analisi si è posto e sovrapposto un pensiero, un problema di andata e di ritorno: il ruolo della formazione in una prospettiva femminista.

Mary Wollstonecraft prima fra tutte indicava l'istruzione come volano di libertà e "rischiamento", e individuava nel modello educativo proposto alle donne del suo tempo la causa dell'infelicità e dell'insoddisfazione sociale ed esistenziale femminile¹.

Nei secoli successivi, nessuna ha potuto negare le posizioni e le convinzioni avanguardiste della scrittrice inglese, che in tempi non sospetti aveva individuato il nocciolo, il cuore della questione femminile.

La formazione nel suo configurarsi come *iter* di conoscenza, riflessività, sviluppo, crescita lungo tutto l'arco della vita, investe e travolge di caratteri e significati le esistenze e le relazioni, per-forma e tras-forma; motore di un movimento il cui esito soggettivo non è mai dato, scontato, ripetitivo.

La formazione entra di diritto e di necessità nella teoria e nella pratica dei movimenti, nelle preoccupazioni e nelle scelte politiche delle organizzazioni e delle istituzioni, nella sfera di possibilità dell'agire.

In questo connubio di quesiti e ambiti di studio, e nel crocevia delle mie iniziali riflessioni ho individuato i *focus* del mio cammino: le identità e i diritti delle donne.

Sono queste macro-aree concettuali che abbracciano trasversalmente i settori disciplinari, trovando memoria storica e ampi spazi nella letteratura filosofica, antropologica, sociologica, psicologica, politica e pedagogica, femminista e non.

Vorrei allora brevemente presentare l'articolazione del mio muovere.

Partendo da un'analisi storica e teorica dell'eredità consegnata dai femminismi del Novecento alle nuove generazioni, ho voluto evidenziare la forza rivoluzionaria e

¹ M. Wollstonecraft (1792), *I diritti delle donne*, Editori Riuniti, Roma 1977.

sovversiva dei movimenti e dei simboli, e al contempo il vigore e l'originalità concettuale delle idee, delle teorie, delle riformulazioni, delle rivendicazioni.

Tale rivoluzione, duratura secondo molti, incompiuta secondo altri, ha inaugurato nuovi filoni di studi e ricerche sul complesso rapporto fra sesso, genere e identità, denunciando l'oppressione delle donne e smascherando i processi di naturalizzazione del sociale dietro cui si sono celati secoli di discriminazioni e violenze.

Le precedenti analisi mi hanno poi condotto alla questione storica del rapporto fra uguaglianza e differenza.

Relazione ed esperienza dell'alterità sono diventate un imprescindibile punto di riferimento delle soggettività e la diversità contestuale e situata delle esistenze ha rivelato la necessità di estendere il più possibile le nostre visioni degli esseri umani, dei loro bisogni, delle loro esperienze: le differenze.

Nel procedere del lavoro ho incontrato poi questioni politiche e di diritto, le rivendicazioni storiche, nazionali e internazionali di *status* giuridici al femminile a lungo negati, conquiste condivise di una nuova mappatura e di un inedito riconoscimento umano delle donne.

Identità e diritti si intrecciano ed entrano in relazione nella concretezza delle esistenze. In questo senso il rilievo mondiale che l'Onu, con le Conferenze internazionali, le Dichiarazioni e le Piattaforme d'Azione, ha dato al problema delle discriminazioni e delle disuguaglianze nei confronti del sesso femminile è stato decisivo nel risvegliare e scuotere il torpore delle politiche nazionali.

Grande opera divulgativa, celebrativa, informativa è quella che viene riconosciuta alle organizzazioni internazionali, oltre che il merito di aver creato spazi visibili di incontri e interrelazioni fra donne, che dall'interno e all'esterno delle istituzioni hanno smosso coscienze, intessuto relazioni, coordinato progetti e trasformazione sociale.

Gender mainstreaming ed *empowerment* sono le parole chiavi di volta del nuovo millennio femminista e femminile, pratiche di libertà per ognuna.

In questi concetti ho rilevato infine la mediazione fra i *focus* riflettuti e lo spazio pedagogico del pensiero e della pratica, l'avvicinarsi e l'intrecciarsi di *questioni di genere* e *questioni di formazione*, la relazione fra i processi formativi delle identità di genere e il cammino autoformativo dell'esercizio e del riconoscimento dei diritti umani delle donne.

E se il *gender mainstreaming* è l'orizzonte della reciprocità fra donne e uomini, il procedere continuo di pratiche di significazioni e rappresentazioni, che richiedono un cammino comune, la pratica di *empowerment* è la *conditio* del cambiamento al femminile, che vede nel riconoscimento e nella valorizzazione delle proprie potenzialità l'unica garanzia di capacità e di condizioni di uguaglianza, oltre che l'assunzione di una responsabilità educativa che investe le donne in prima persona.

Le relazioni fra esseri umani sono sempre e comunque esperienze di formazione, giocano negli spazi della conoscenza e delle libertà di sé e degli altri; nella reciprocità e nelle relazioni, nel pensiero critico e nell'agire politico, nella quotidianità dei vissuti, ho cercato prospettive di pedagogia di genere, binari sui quali far correre una *nuova sensibilità di genere* in formazione.

Capitolo 1

L'eredità dei femminismi: la pluralità dei soggetti

*La pluralità è il presupposto dell'azione umana
perché noi siamo tutti uguali, cioè umani,
ma in modo tale che nessuno è mai identico ad alcun altro
che visse, vive o vivrà [...]. Nell'uomo, l'alterità,
che egli condivide con tutte le altre cose
e la distinzione, che condivide con gli esseri viventi,
diventano unicità,
e la pluralità è la paradossale pluralità di esseri unici.
[H. Arendt, *The Human Condition*, 1958]*

Il Novecento è stato definito il secolo più sanguinoso della storia dell'umanità, il secolo delle guerre totali, mondiali, nucleari, secolo di genocidi, ma anche di innovazioni tecnologiche, rivoluzioni industriali, sociali, politiche, e da una prospettiva di genere, può essere senz'altro definito il secolo della rivoluzione femminile, «è quello in cui le donne occidentali, molto dopo gli uomini, accedono alla modernità»¹.

I primi movimenti emancipazionisti, le battaglie per il suffragio universale, le rivendicazioni pubbliche dei diritti di cittadinanza hanno provocato i primi sconvolgimenti in una società tradizionalmente al maschile, androcentricamente orientata e costruita, provocando terremoti più o meno intensi alla tradizionale concezione del principio di uguaglianza e alle consolidate convinzioni intorno al progetto democratico, che già sul nascere escludeva il sesso femminile dalle possibilità giuridiche e politiche del cittadino maschio.

¹ F. Thébaud, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Storia delle donne. Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2003⁴, p. 9.

Sono poi succeduti a questi i movimenti neofemministi degli anni Settanta che all'emancipazione hanno affiancato la battaglia per la liberazione delle donne, affermandone una nuova identità politica, attraverso una sostanziale «opera di decostruzione e di ricostruzione di sé»².

Molti dei modelli culturali, sociali e politici dell'Occidente e i correlati dispositivi simbolici, sono stati per la prima volta oggetto di pubblica discussione e critica da parte di associazioni e movimenti costituiti esclusivamente da donne.

Ma il XX secolo è anche il secolo in cui un numero sempre maggiore di donne prende la parola e assume il controllo della propria identità visiva; sottolineando che è in gioco la posta politica della rappresentazione, esse tentano di frantumare gli stereotipi e propongono molteplici modi di realizzazione³;

è infatti questo il secolo che ha visto le donne appropriarsi della parola, di uno spazio all'interno del dibattito pubblico e politico, del sapere ufficiale, provocando trasformazioni e metamorfosi ancora in corso. Secolo della visibilità politica, delle rivendicazioni e delle manifestazioni pubbliche, del diritto di voto e di istruzione, di una ricerca della soggettività femminile.

Le donne si fanno protagoniste di rivoluzioni spaziali, temporali e simboliche, si organizzano e si associano al fine di decostruire e ricostruire ruoli e spazi privati e pubblici, identità individuali e collettive, rivendicando in un primo momento la parità e affermando successivamente il valore della differenza.

Soggetto e oggetto dei processi di industrializzazione e di sviluppo, dei processi di scolarizzazione di massa, di professionalizzazione e di messa in discussione dei ruoli familiari, con scadenze temporali diverse, le donne in occidente si pongono interrogativi, si propongono come alternativa al modello di società al maschile, si costituiscono in luoghi, movimenti, linguaggi, tentando di emergere dalla condizione di marginalità a cui il dominio maschile le aveva relegate.

Il XX secolo ha registrato una mutazione epocale: per la prima volta, dopo millenni, il pregiudizio antifemminista è stato individuato, contestato e, oggi, in termini più o meno coerenti [...] superato nelle concezioni culturali generali sia formali sia informali,

scrive Ulivieri, rilevando una forte transizione culturale e l'avvio di una riformulazione identitaria e politica del mondo femminile.

² Cfr. *ivi*, p. 13.

³ Cfr. *ivi*, p. 5.

Gli assi sui quali tale rivoluzione ruota possono essere individuati in:

- presa di coscienza della discriminazione culturale vissuta dalle donne in quanto donne;
- conseguente rifiuto di tale discriminazione avvertita come profondamente ingiusta;
- individuazione dei nodi culturali, degli orientamenti di valori e comportamentali intorno ai quali tale discriminazione si è costruita e che si fondano sulla divisione sessuale dei ruoli;
- elaborazione e promozione di nuovi valori e orientamenti nel comportamento che da una parte, cancellino la discriminazione, e dall'altra, positivamente concorrano alla promozione di una nuova cultura che riconosca l'*uguale valore* di donne e uomini⁴.

Il movimento femminista ha offerto alle donne la possibilità di entrare di diritto nella storia, tramite un percorso di riscoperta e conoscenza di sé individuale, liberamente espresso e convogliato nell'azione politica collettiva.

E se il *First Wave Feminism* si è costituito come movimento di emancipazione, teso alla rivendicazione dei diritti delle donne, alla legittima pretesa di parità ed autonomia, il *Second Wave Feminism* ha avviato un processo più ampio e profondo di liberazione della donna, corporeo, politico, psichico.

E se in un primo momento il femminismo si presenta come l'emblema della rinnovata e inattesa capacità e volontà delle donne di rivendicare i propri diritti, in una seconda fase segna la nascita concettuale ed epistemologica, oltre che la liberazione dei soggetti femminili.

Senza la pretesa di definire le origini e le battute d'arresto, e senza l'illusione di poter ricostruire in modo chiaro ed esaustivo i volti del femminismo occidentale nel Novecento, mi limiterò, in questo primo capitolo, ad aprire una breve parentesi sulla questione femminile, che nel corso del suddetto secolo, con tempi e caratteri diversi, diviene oggetto imprevisto di ampie discussioni pubbliche, oltreché obiettivo di lotte, azioni politiche e rivoluzionarie impensate.

Con l'avvertenza che non vi è un solo femminismo, e che il femminismo non è una teoria, ma semmai un orizzonte di pensiero cui fanno riferimento esplicito correnti diverse, approcci diversi, i quali si connotano per essere strettamente connessi alle esperienze concrete, in primo luogo le esperienze politiche, di cui sono motore e in-

⁴ S. Ulivieri, *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*, in D. Demetrio et al., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001, p. 33.

sieme risultato, in un movimento autoriflessivo che considero essenziale per qualsiasi modalità di pensiero oggi⁵.

Attraversando gli orizzonti di pensiero, i differenti approcci e le molteplicità di esperienze dei femminismi di prima e seconda ondata, cercherò di coglierne in sintesi gli aspetti dal mio punto di vista più significativi, e propedeutici alla comprensione degli orientamenti e dei motivi di impegno delle prospettive femministe contemporanee.

La difficile sintesi di un secolo circa di attività e di elaborazione mi spinge allora a delineare subito i nodi e le chiavi della questione femminista e femminile: la soggettività, celata, condizionata, naturalizzata, essenzializzata, riconquistata, ri-definita, declinata, pluralizzata, intesa nel suo essere «una sorta di ricchezza mobile, alla quale di volta in volta attingere per assegnare alle donne posizioni diverse dal passato»⁶; i diritti, negati, invalidati, rivendicati, conquistati, universalizzati e relativizzati, collocati e dibattuti in quadri storici e politici ostili, segnati da ritmi lenti, espugnati al potere maschile giorno dopo giorno a partire da quei lontani diciassette articoli della *Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina* del 1791⁷.

1. Idee e movimenti femministi nella storia

Agli inizi del XX secolo in quasi tutto il mondo occidentale il femminismo si presentava come l'espressione di un moto politico di solo donne, che infrangendo il silenzio sulla condizione di inferiorità giuridica, sociale, lavorativa, morale e culturale del proprio sesso, apriva la storia degli esseri umani alla riflessione sulle relazioni asimmetriche fra i generi.

A partire dagli ideali illuministi di ragione, progresso, diritto naturale, libertà e autodeterminazione, e in concomitanza con le sollecitazioni dei gruppi socialisti e comunisti, e con l'ingresso massiccio delle donne nel meccanismo produttivo delle

⁵ T. Pitch, *I diritti fondamentali: differenze culturali, disuguaglianze sociali, differenza sessuale*, Giappichelli Editore, Torino 2004, p. 3.

⁶ M. L. Boccia, *La differenza politica. Donne e cittadinanza*, Il Saggiatore, Milano 2002, p. 16.

⁷ O. de Gouge, *Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2007, (ed. orig. 1791); Olympe de Gouge, scrittrice e attivista nella Francia rivoluzionaria, proponeva l'estensione dei diritti cosiddetti universali anche alle donne; inoltre denunciava la necessità di una mobilitazione storica delle donne, di un impegno militante a favore della lotta di liberazione contro la tirannia maschile. Ispirandosi alla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789, ne rielaborò i principi di uguaglianza e libertà, di democrazia e giustizia in una prospettiva di genere, conferendo anche alle donne lo stato di diritto conquistato dagli uomini.

industrie, irrompono sulla scena della storia con la S maiuscola, soggetti in lotta: non solo consapevoli delle secolari discriminazioni subite, ma oltremodo decisi a denunciare l'inganno della pretesa naturalità della subordinazione femminile, determinati a conquistare la parità, attraverso il riconoscimento del diritto alla partecipazione politica (soggettività giuridica), all'autonomia lavorativa (soggettività economica), all'istruzione (soggettività personale).

Sono queste le macroaree concettuali e di intervento sulle quali i movimenti femministi e femminili di inizio secolo hanno concentrato il loro impegno politico, pur nelle molteplici sfumature di pratiche, sequenze, espressioni nazionali e internazionali. Diviso già ai suoi esordi in una corrente liberale e una socialista, il femminismo di inizio Novecento concentra le proprie energie nella rivendicazione dei diritti civili, politici, del diritto paritario all'istruzione, del libero accesso alle professioni, facendo convergere l'impegno di migliaia di donne in un cammino di *Aufklärung*, di uscita dallo stato di minorità a cui non la natura, ma l'educazione, le aveva confinate: autonomia, individualità, moralità, libertà⁸.

La questione femminile passa attraverso una prima elaborazione del movimento per i diritti politici delle donne; vede nella lotta e nella battaglia parlamentare ed extra-parlamentare l'unica possibilità di apertura al riconoscimento delle capacità giuridiche e politiche delle donne, e non di certo una naturale realizzazione di quei principi

⁸ Il primo femminismo o *First Wave Feminism* viene usualmente collocato nell'arco temporale che va dalla seconda metà dell'Ottocento alla fine della I Guerra Mondiale; si sviluppa in concomitanza e in conseguenza ai grandi stravolgimenti industriali, economici, culturali-borghesi negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, per poi diffondersi a macchia d'olio nel resto d'Europa. Mentre la parola «femminismo» appare solo nel 1895, il movimento si era già in parte costituito nei decenni precedenti; per dovere di chiarezza e tenendo conto della necessità della sintesi, vorrei brevemente accennare alla distinzione interna fra la corrente liberale e socialista. La prima vide in John Stuart Mill e Harriet Taylor, i pensatori di riferimento di un femminismo egualitario, che individuava nelle vicende storico-culturali la condizione di inferiorità delle donne. Mill nel fortunato testo *The Subjection of Women* pubblicato nel 1869 sosteneva la lotta contro «lo scandalo della società moderna», ossia «la soggezione storica delle donne». A partire dai presupposti illuministi e della tradizione liberale, per cui ogni essere umano è autonomo, razionale e morale, bisognava rivendicare la libertà di ognuno di esercitare i propri diritti umani. La corrente socialista trovò in Friedrich Engels, August Bebel, Aleksandra Kollontaj, Anna Kuliscioff, alcuni fra i principali pensatori e pensatrici che hanno orientato il movimento delle donne lavoratrici e del proletariato maschile e femminile: l'emancipazione e l'uguaglianze delle donne, la loro reale liberazione, sarebbe stata possibile solo attraverso le più radicali trasformazioni delle condizioni materiali ed economiche della società capitalista. Solo nella rivoluzione comunista e proletaria si intravedeva la realizzazione di una società senza alcuna forma di subordinazione (classista e sessista). Si veda per approfondimenti o chiarimenti i seguenti volumi: G. Duby, M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne*, Laterza, Roma-Bari 2007⁹, in particolare il volume sull'Ottocento, curato da G. Fraisse e M. Perrot, e sul Novecento curato da F. Thébaud; inoltre F. Restaino, A. Cavarero., *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano 2002; B. Mapelli, G. Seveso (a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano 2003.

democratici tanto dibattuti, blasonati e inneggiati dalla tradizione politica maschile e occidentale.

Dall'epoca greca in poi, il pensiero occidentale aveva rappresentato la polarità delle sfere di azioni e di competenze dei sessi, ne aveva sanzionato la separazione in doti e predisposizioni biologiche, aveva argomentato la naturalità della soggezione e del «confinò» delle donne nell'*oikos*, con chiarezza e dovizia di sostegni scientifici che ne proclamavano l'irrimediabile incapacità di accedere alla sfera della *polis*.

Per questo scrive Rossi-Doria, la conquista dei diritti politici non è stata «una progressiva estensione dei principi liberali e democratici», bensì una lunga e difficile battaglia contro una società patriarcale, sessista, tenacemente ancorata all'apologia delle immutabili differenze fra i sessi e delle conseguenti disuguaglianze nella vita quotidiana.

L'ambiguità del pensiero democratico e dell'universalismo di spinta liberale porta le femministe a denunciare la falsa universalità del concetto storico di cittadino, e a smascherare l'effettiva parzialità «della sua incarnazione in soggetti di sesso maschile»⁹.

Il principio di uguaglianza, nella ricchezza e nella complessità di significati, si pone come terreno di scontro, di analisi, meta iniziale di una crescita individuale e collettiva che non ha coinciso mai con l'affermarsi dell'identità, sostiene Rossi-Doria, ma con la volontà e la pretesa di abbattere ogni forma di disuguaglianza e disparità fra i sessi, attraverso una ri-definizione socio-giuridica delle potenzialità delle donne, una riconfigurazione sociale, e l'affermazione dell'individualità delle donne: *duplicando i cittadini*, scriveva Anna Maria Mozzoni¹⁰.

Le femministe in questione sono donne che in tempi ostili hanno dedicato la loro vita a dimostrare la fallacia delle tesi sulla loro pretesa inferiorità fisica e debolezza di pensiero, denunciando il millenario e illegittimo ricorso alla «naturale disuguaglianza

⁹ A. Rossi-Doria (a cura di), *La libertà delle donne. Voci della tradizione politica suffragista*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990, p. 12.

¹⁰ A. M. Mozzoni, *La donna e i suoi rapporti sociali*, Tipografia Sociale, Milano 1864; Anna Maria Mozzoni, scrittrice, insegnante di filosofia, fervente attivista di Comitati per il suffragio universale, si fece promotrice in Italia di un femminismo ugualitario, liberale ed emancipazionista; dedicò la sua vita alla causa femminile e femminista, sostenendo la necessità di una rivoluzione giuridica e politica, attraverso il riconoscimento dei diritti di cittadinanza alle donne. Si fece inoltre promotrice di una rivoluzione pedagogica da attuare attraverso il libero e pieno accesso delle donne a tutti i percorsi di istruzione, che laici e razionalisti, si facevano strumenti necessari alla formazione di cittadine consapevoli e illuminate del nuovo Stato italiano. Si veda per un approfondimento: F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia. 1848-1892*, Einaudi, Torino 1963; G. Conti Odorisio, *Storia dell'idea femminista in Italia*, ERI, Torino 1980; e inoltre il più recente S. Murari, *L'idea più avanzata del secolo. Anna Maria Mozzoni e il femminismo italiano*, Aracne, Roma 2008.

dei sessi» che, attraverso la legge (morale e dello Stato), implicava la normalizzazione dell'incapacità giuridica del sesso femminile.

Il diritto di voto, il cosiddetto «suffragio universale», di cui si parlava da tempo immemorabile in modo scorretto e improprio, è stato uno dei cavalli di battaglia dei movimenti; il voto si fa strumento di affermazione di una nuova autonomia e libertà degli individui di sesso femminile, della ragionevolezza e delle capacità soggettive, del riconoscimento delle proprietà di azione e pensiero di tutti gli esseri umani, al di là della differenza sessuale.

Il voto assume valore simbolico, pedagogico, politico; si mostra, scrive Rossi-Doria, come «un pezzo di progetto generale di rivendicazione di dignità e di autonomia femminili di cui gli altri pezzi sono l'accesso delle donne all'istruzione superiore e alle libere professioni e l'estensione alla sfera pubblica delle loro attività assistenziali»¹¹.

Alla richiesta di diritto di voto si affiancarono tutte le altre rivendicazioni: parità salariale, tutela delle donne lavoratrici, istituzioni di asili e scuole dell'infanzia, diritto all'istruzione superiore e universitaria (senza preclusioni o limiti), accesso alla cultura, giustizia sociale.

Non possiamo allora dimenticare Emmeline Pankhurst, Elizabeth Cady Stanton, Emily Davidson, Anna Maria Mozzoni, Anna Kuliscioff, e le altre pioniere con o senza nome che, denunciando la disuguaglianza come fenomeno di origine storica e non biologica, hanno disegnato con le loro esistenze tratti di figure femminili diverse, urlando la possibilità di costruire modelli di donne alternativi a quelli allora vigenti, facendo delle loro eccezionali biografie (e il mio pensiero va alle oggettive e quotidiane difficoltà della rottura e della radicalità necessaria per spezzare le catene della subordinazione, alla sofferenza della solitudine, della discriminazione, del rifiuto sociale, alla dose di tenacia e impegno) lo strumento per innescare l'anomalia in un sistema sociale discriminante e in-differente ai bisogni e alle capacità delle donne.

«Vi è qualcosa di eroico» nelle femministe di prima ondata; indipendentemente dai modi in cui hanno agito, dagli obiettivi specifici che hanno perseguito, dalle idiosincrasie intestine e storiche che ne hanno confuso e alle volte congestionato il cammino, ne riconosciamo gli «eccezionali risultati», attraverso i quali scrive Käppeli «ci rendono partecipi di un momento di provocazione e ci rivelano qualcosa di decisivo, esse comunicano il loro “orgoglio di essere donna”»¹².

¹¹ Rossi-Doria (a cura di), *La libertà delle donne*, cit., p. 272.

¹² A.-M. Käppeli, *Scenari del femminismo*, in G. Fraisse, M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne. L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari 2007⁶, p. 515.

Il movimento emancipazionista vedrà realizzate alcune delle proprie rivendicazioni solo dopo la conclusione della prima guerra mondiale nei paesi più illuminati, mentre bisognerà aspettare il secondo dopoguerra per veder trionfare i diritti civili e politici delle donne anche in altri paesi, come per esempio il nostro.

Dal quel lontano focolaio di idee e azioni, che le guerre mondiali e i totalitarismi spensero solo in superficie, bisognerà poi aspettare la seconda metà del Novecento per assistere ad una nuova ondata politica di contestazioni e lotte delle donne, che vede nel *Second Wave Feminism* la concretizzazione degli sforzi, il passaggio del testimone della questione femminile, il legame storico che nella diversità degli intenti e degli obiettivi della battaglia ha tenuto insieme la più lunga e duratura rivoluzione del XX secolo.

I femminismi degli anni Settanta si configurano nella storia delle rivoluzioni come quel soggetto politico che ha puntato il dito sullo squilibrio fra i sessi, contestando il vantaggio, la supremazia e il dominio maschile, rimettendo radicalmente in discussione tutti gli aspetti della condizione femminile.

Negli anni '70 per la prima volta nella storia il movimento sociale delle donne ha raggiunto una reale dimensione culturale e le loro rivendicazioni culturali un'ampiezza sociale. [...] La costruzione dell'identità finalmente valorizzata passa per l'invenzione culturale, mentre il movimento sociale favorisce il fiorire di nuove opere¹³.

Il neofemminismo si configura inizialmente come un movimento rivoluzionario e politico, le cui radici sono da rintracciare nel movimento studentesco degli anni Sessanta; si costituisce sin dall'inizio in gruppi e collettivi di sole donne che predicano la «separatezza» dal mondo maschile, guardando ad una necessaria rivoluzione sessuale come pratica di liberazione, di conoscenza e ridefinizione dei poteri.

Nella pratica dell'autocoscienza, come esperienza formativa e autoformativa, individuano una forza sociale ed educativa, e nella discussione e nella confessione fra donne le condizioni per avviare una critica vigorosa e dirompente alla società sessista e alla cultura dei generi dominante.

Nell'arco di un decennio si concretizzerà un insieme eterogeneo, un *corpus* di teorie, che in Francia e in Italia porterà all'elaborazione originale della questione differenzialista e del pensiero della differenza sessuale, mentre in territorio anglosassone (Stati Uniti e Gran Bretagna), in conseguenza alla radicalità del movimento, verranno rielaborate in modo altrettanto originale e propulsivo questioni legate alla centralità

¹³ M. Marini, *Il ruolo delle donne nella produzione culturale. L'esempio della Francia*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 348.

della sfera sessuale nei rapporti di dominio, della morale della riproduzione e della pressione dei vincoli familiari nella costruzione dei ruoli e dei poteri fra i generi¹⁴.

«Il personale è politico, l'autocoscienza, la organizzazione spontanea, la riscoperta del corpo e della sessualità, il separatismo, si intrecciano in modo quasi inscindibile con l'autonomia» scrive Manuela Fraire; sono questi «modi nuovi di stare insieme fra donne, della ricerca non in chiave emancipazionistica ma di liberazione del soggetto politico donna»¹⁵ senza alcuna pretesa di unicità e univocità dei modelli che si andavano spontaneamente realizzandosi.

Un decennio di esperienze, di sperimentali pratiche politiche di socializzazione, di indipendenza, di autonomia, in cui impegno e lotta vengono anche canalizzati nelle importanti battaglie sociali: la riforma dello stato di famiglia, il diritto all'interruzione volontaria della gravidanza, legale e assistita, il diritto al divorzio, ai servizi sociali garantiti, alle pari opportunità nei luoghi di lavoro.

Da una critica serrata alla cultura patriarcale ad una nuova elaborazione dell'identità, da una riflessione sulla questione del soggetto donna ad una nuova concettualizzazione della differenza come valore, le donne sono riuscite sul finire del secolo scorso a diventare soggetti attivi della storia, rivendicando ruoli inediti e diritti, affermando il valore delle loro esperienze e la specificità dei loro vissuti.

Adriana Cavarero ne *Le filosofie femministe* presentando i principali nodi concettuali del pensiero femminista e neofemminista, offre al lettore una griglia teorica di riferimento, una cartografia, che l'autrice definisce parziale e incompleta, ma sicuramente indicativa per enucleare i *focus* storici del dibattito, «le passioni» che ne hanno animato i discorsi e le interlocutrici; oltre alla critica al patriarcato e al tema dell'uguaglianza, individua come nodo concettuale delle teorie neofemministe *la questione del soggetto*, «ossia il problema della soggettività, dell'identità e del sé», da cui

¹⁴ Scrive Elda Guerra: «Con il termine femminismo intendo riferirmi ad un *corpus* complesso di teorie e di pratiche che attraversa gran parte degli ultimi due secoli e che negli anni Sessanta e Settanta si è espresso – come d'altra parte era accaduto in altri periodi storici – nella forma visibile, allargata e coinvolgente del movimento. Tuttavia tale *corpus*, almeno questa è la mia convinzione, è nato e si è sviluppato con andamenti non lineari per un tempo molto più lungo venendo a costituire una delle culture politiche dell'età contemporanea. [...]. Di qui anche la declinazione plurale “femminismi”, sia in senso diacronico, sia in senso sincronico per tentare di dare conto delle pluralità delle forme, della molteplicità delle voci e dei gesti in cui si è incarnata l'espressione soggettività femminile, in termini di soggettività politica» in E. Guerra, *Una nuova soggettività: femminismo e femminismi nel passaggio degli anni Settanta*, in T. Bertolotti, A. Scattigno (a cura di), *Il femminismo degli anni Settanta*, Viella, Roma 2005, pp. 26-27.

¹⁵ M. Fraire (a cura di), *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 23.

intendo partire perché come scrive Cavarero, «essa svolge un ruolo importante nel transito dalla filosofia femminista agli sviluppi teorici del dibattito più recente»¹⁶.

Parlare di soggetto ha significato, nel linguaggio e in prospettiva femminista, iniziare a parlare di sé, di conoscenza e cammino alla scoperta di quella identità e di quelle condizioni in cui questa si esplica e trova forma; «la domanda su di sé, sul chi si è, che ci appare fondativa dell'essere umano»¹⁷ è senz'altro il problema dell'epoca moderna e ancora dell'epoca contemporanea e post-moderna, poiché l'essere soggetti «non è dato alle persone, ma cercare e divenire soggetti, trovare identità appaiono compiti centrali dell'esistenza»¹⁸.

Nelle sue controversie ontologiche e definitorie il problema del soggetto riveste nella letteratura femminista una chiave di accesso e di realizzazione esistenziale: «la nominazione della Donna deve infatti essere letta come il gesto temporaneo di una strategia eversiva volta a decostruire la logica androcentrica del soggetto»¹⁹, e contemporaneamente come la necessità di ricostruire spazi di significazioni femminili, manifestare la possibilità di logiche *ginocentriche*, scorgere e affermare in libertà orizzonti mobili di identità, poli dialettici di riferimento, mai realtà date, comprovate, assolute, bensì processi, mete «da accertare e da acquistare»²⁰.

Si è trattato, scrive Fortuna «di affrontare la questione dell'esclusione e di rilanciare quella del senso positivo della differenza, di denunciare il non essere e contemporaneamente guadagnare l'accesso all'essere»²¹, ri-attraendosi i classici binari di natura/cultura, socialità/individualità, norma biologica/organizzazione simbolica, determinismo/libertà, sesso/genere, universalità/particolarità, per poi provare a ridisegnare e tracciare «nuove costellazioni di senso e nuove modalità relazionali»²².

La *donna* per la prima volta nella storia del pensiero occidentale si nomina, afferma la propria esistenza nel suo sentirsi profondamente diversa dall'uomo maschio, rivendicando valori, forza e specificità proprie, a lungo taciute e negate, oltre che intelletto e ragione, autonomia e indipendenza, e un qualcosa di più e di diverso. «Forse non si tratta né di un pensiero né di un'emozione,» scriveva Virginia Woolf ne *Le tre ghinee*, «ma di qualcosa di più profondo, di più fondamentale. Di una differenza for-

¹⁶ Restaino, Cavarero, *Le filosofie femministe*, cit., pp. 112-135.

¹⁷ B. Mapelli, *Educare nel tempo. Generi e generazioni*, in Demetrio et al., *Con voce diversa*, cit., p. 75.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 76.

¹⁹ Restaino, Cavarero, *Le filosofie femministe*, cit., p. 136.

²⁰ M. Callari Galli, *Processi educativi e differenza di genere*, in G. Di Cristofaro Longo., L. Mariotti (a cura di), *Modelli culturali e differenza di genere*, Armando, Roma 1998, p. 77.

²¹ S. Fortuna, *Volti, burqa, vamp. Tra segni d'esclusione e simboli sessuati*, in F. Giuliani, S. Fortuna, M. Pasquino, *Storie di femministe, filosofe rumorose*, Manifestolibri, Roma 2003, p. 14.

²² Cfr. *ivi*, p. 15.

se»; e nel rispondere ad una lettera di richiesta di aiuti economici da parte di un'associazione maschile pacifista e antifascista, Woolf scrive: «Ma è chiaro che la risposta alla vostra richiesta non può essere che una: il modo migliore per aiutarvi a prevenire la guerra non è di ripetere le vostre parole e seguire i vostri metodi, ma di trovare nuove parole e inventare nuovi metodi»²³.

E sempre nella stessa opera, che rappresenta un primo manifesto teorico del pensiero della differenza sessuale, Woolf scrive:

[...] pensare, pensare dobbiamo. In ufficio, in automobile, mentre tra la folla osserviamo l'incoronazione, mentre passiamo accanto al monumento dei caduti, mentre percorriamo Whitehall, mentre sediamo nella tribuna riservata al pubblico della Camera dei comuni, dei tribunali, ai battesimi, ai matrimoni, ai funerali. Non dobbiamo mai smettere di pensare: che civiltà è questa in cui ci troviamo a vivere?²⁴.

Il primo passo per ripensare le fondamenta di una soggettività si compie in un processo di interrogazione, «l'intero processo del divenire soggetto, insomma, è la volontà di sapere, il desiderio di dire, di parlare, di pensare e di rappresentare»²⁵; e sono proprio la volontà e il desiderio di affacciarsi sulla scena pubblica, di costituirsi come enunciazione soggettiva e non oggettivata, a determinare nella prospettiva della differenza una nuova accezione di libertà e di esistenza, travolgendo le strutture tradizionali dei pensieri, della vita e dei rapporti fra questi.

Il pensiero come conquista della propria storia, il pensare come capacità vittoriosa su un passato negazionista, diventano insieme alla parola e alla sfera emotiva strumenti di autoconsapevolezza; «le donne pensano» scrive Boccia, «vuol dire che vi è una coscienza femminile su di sé e sul mondo, grazie alla quale le donne hanno cambiato la realtà, in molti ambiti e aspetti significativi; non solo se stesse, ma le loro vite, i rapporti umani e l'insieme di forme e istituzioni che li strutturano»²⁶.

Le donne si sono interrogate sulle possibili ri-definizioni della propria storia e identità, avviandosi lungo un cammino di conoscenza, che da un'iniziale fase decostruttiva, necessaria per liberarsi dalle influenze e dalle manipolazioni della cultura tradizionale maschile che le voleva madri, mogli e buone casalinghe, prima che persone, le porterà ad un secondo e più complesso momento di ricostruzione del femminile pur nelle perplessità epistemologiche, ontologiche e storiche di ogni nuova nascita.

²³ V. Woolf, *Le tre ghinee*, Feltrinelli, Milano 2004⁵, (ed. orig. 1938), pp. 187-188.

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 141.

²⁵ R. Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, Luca Sassella Editore, Roma 2002, p. 77.

²⁶ Boccia, *La differenza politica*, cit., p. 46.

«L'oggetto-donna, legato al capestro di modalità prescritte dalla cultura maschile, si trasforma in soggetto-donna che prende le distanze da modelli culturali e si autosi-gnifica in modo libero e consapevole»²⁷.

Una rilettura della realtà, un nuovo orizzonte in cui collocarsi e dal quale collocare, rappresentare, fare e disfare mutamenti di sguardi e di saperi, non orientati e indotti, ma scelti, ambiti, meditati: «è una conquista del pensiero femminile contemporaneo quella del posto di un soggetto che finalmente afferma, dopo essere stato per secoli sempre e solo oggettivato "Io sono una donna"»²⁸.

Superata la tradizionale dicotomia che vedeva la donna assegnata all'*alterità* oggettiva, il neofemminismo ha rivendicato la priorità del *soggetto donna*, liberandolo dalle implicazioni metafisiche e sottoponendo il concetto ad una progressiva analisi in cui pensieri, prospettive e linguaggi si incrociano, operando pratiche di decostruzione e ricostruzione del sé²⁹.

Il primo passo, *pars destruens e costruens* di una medesima operazione, è stato senz'altro il necessario *ripartire da sé*, come esigenza «essenziale, di prendere la parola tra donne in nome e ragione di una competenza e autorevolezza che vengono dalla propria vita»³⁰, unica modalità di sottrarsi a logiche di pensiero patriarcali in cui la soggettività femminile si identifica necessariamente con il suo destino riproduttivo, senza speranza alcuna di costituirsi nella primaria specificità di essere umano pensante, agente, volente, ovviamente sessuato ma non predeterminato da una sorte biologica ineludibile.

L'unica arma per combattere *la mistica della femminilità* è stata quella di scoprire nuovi tratti costitutivi, facendo emergere quel patrimonio di conoscenze e di vissuti

²⁷ B. Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005, p. 274.

²⁸ W. Tommasi, *I filosofi e le donne*, Tre Lune Edizioni, Mantova 2001, p. 12.

²⁹ Adriana Cavarero sottolinea la complessità concettuale della riflessione filosofica sul soggetto e sulla metafisica. Premettendo la tendenza dei femminismi occidentali a condannare la metafisica come feudo concettuale del patriarcato, e allo stesso tempo rilevando come agli stessi sono state mosse accuse di essenzialismo e ricaduta metafisica da parte del femminismo nero, asiatico, islamico, l'Autrice comunque sente il dovere di spiegare le premesse epistemologiche del dibattito sul soggetto: da sempre esclusa dalla sfera del *logos*, la donna è stata pensata come essere mancante di ragione, di pensiero, dominata dalle furienti passioni che le impedivano pertanto l'accesso al sapere, alla politica, agli affari pubblici. Dagli anni Settanta in poi le donne compiono a livello epistemologico e ontologico, l'inversione concettuale, operando un significativo capovolgimento dei termini e «collocando le donne nel posto simbolico del soggetto invece che in quello dell'oggetto. Tale collocazione ha fra l'altro il merito di spostare le donne dalla sfera passiva del lamento e di situarle nella sfera attiva dell'autorappresentazione. Il significante collettivo Donna risponde, in questa fase del femminismo, al desiderio immediato di esistenza simbolica messo in campo dalle donne» in Restaino, Cavarero, *Le filosofie femministe*, cit., p. 137.

³⁰ Boccia, *La differenza politica*, cit., p. 49.

tramite pratiche di condivisione, scambio dialogico, affidamento temporaneo alle compagne di viaggio, per poi far spazio ad una fase più matura di pensiero finalmente sottratto ai condizionamenti socio-culturali che nei secoli avevano caratterizzato «il bias femminile»³¹.

Il neofemminismo ha avuto il costitutivo compito di operare decostruzioni di saperi e di conoscenze cristallizzate; ha avviato quel processo, ancora in corso, di analisi profonda e radicale dei luoghi comuni, delle convinzioni legittimate da ricorsi continui a riduzionismi biologici, cercando di uscire o quanto meno di sovvertire le rigide polarità del pensiero maschile occidentale.

I percorsi compiuti dalle neofemministe negli anni Settanta hanno senz'altro evidenziato la complessità epistemologica e linguistica di trovare nuove definizioni, nuovi significati alla locuzione donna, ma allo stesso tempo hanno indicato nelle loro teorizzazioni e pratiche politiche, sociali, educative «quell' *Aufklärung*, quel "rischiamento" necessario»³², *conditio sine qua non* per intraprendere un «percorso ascendente verso la conoscenza di sé ed il riconoscimento della loro autenticità»³³, operando riformulazioni delle relazioni e delle rappresentazioni di vita, pensiero, esistenza.

Ergas scrive:

Affermando contemporaneamente il primato della femminilità come categoria di identificazione politica e interrogandosi sulla natura di tale categoria, le femministe hanno cercato sia di costruire sia di *decostruire* la femminilità stessa³⁴,

manifestando quella costante apprensione

che si esprime nel comune spartiacque che continua a formarsi nel pensiero come nell'azione delle femministe, tra il bisogno di costruire l'identità "donna", nonché dargli un solido significato politico, e quello di distruggere nella sua essenza la categoria "donna" e la sua storia fin troppo consolidata³⁵.

Mentre Elisabeth Badinter scrive ne *La strada degli errori* che il problema teorico fondante del neofemminismo si può cogliere nella tensione continua fra il desiderio

³¹ Il termine inglese *bias* sta ad indicare la distorsione causata dal pregiudizio, da errori sistematici nelle diverse discipline, da procedimenti non corretti nella comprensione e nella rappresentazione del mondo da parte degli esseri umani.

³² Sandrucci, *Aufklärung al femminile*, cit., p. 228.

³³ *Ibid.*

³⁴ Y. Ergas, *La costituzione del soggetto femminile: il femminismo negli anni '60/'70*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 573.

³⁵ *Ibid.*

di ridefinire la natura della femminilità, premesso che questa esista in una sua versione assoluta, essenziale, universale, e il pericolo costante di ricadere nei vecchi schemi, di parlare di natura «senza mettere in pericolo la libertà», di provare a «sostenere il dualismo dei sessi senza ricostruire la prigione dei generi»³⁶.

Dalla distinzione tra sesso e genere sono nate possibilità storiche e concettuali impreviste. Nel 1949 Simone de Beauvoir scriveva *donne non si nasce, si diventa*³⁷: rilevando i condizionamenti culturali, sociali ed educativi che determinano la posizione di subalternità e inferiorità della donna nella società.

La consapevolezza che essere «uomo» o «donna» non sono «una condizione stabilita una volta per tutte, bensì il risultato di un divenire, un essere che è sempre, attivamente, in costruzione»³⁸ ha portato a spezzare le catene della pretesa naturalità dei generi, ha posto dubbi su storiche certezze, su un consolidato ordine naturale o pseudo-naturale delle cose e delle persone, tanto da poter affermare oggi con una relativa condivisione che «sono le persone stesse a costruirsi come maschili o femminili: ogni giorno, nel modo in cui ci comportiamo, noi reclamiamo il nostro posto nell'ordine di genere, oppure reagiamo al posto che in quell'ordine ci viene riservato»³⁹.

Il movimento delle donne ha contribuito a scardinare e mettere in discussione «strutture di senso comune cristallizzate»⁴⁰, modelli di identità di genere falsamente costruiti e giustificati da una pretesa universalità e complementarità fra i sessi.

In realtà, il femminismo del XX secolo, nuovo episodio di una già lunga storia, ha la particolarità di aver dato non solo dei risultati politici e sociali, ma anche degli effetti nel campo della conoscenza, i quali vengono indicati o almeno istituzionalizzati con il

³⁶ E. Badinter, *La strada degli errori. Il pensiero femminista al bivio*, Feltrinelli, Milano 2004, (ed. orig. 2003) p. 34; l'intellettuale, filosofa femminista, fra le più impegnate nella costruzione teorica e concettuale del femminismo francese pubblica nel 2003 *Fausse Route*, testo provocatorio in cui attacca le pratiche e le teorie femministe emerse negli ultimi vent'anni, e che a suo giudizio hanno causato un ritorno alla ghettizzazione del genere femminile, una perdita di quegli obiettivi universali necessari alla realizzazione di soggetti liberi. Scrive: «il femminismo di questi ultimi anni, ossessionato dalla critica al sesso maschile e dalla problematica identitaria, sta trascurando proprio quelle lotte che un tempo costituivano la sua ragion d'essere. La libertà sessuale ha ceduto il passo a un'ideale di sessualità addomesticata e, senza che nessuno s'interrogasse, si riaffaccia il mito dell'istinto materno [...]. Oggi è necessario domandarsi: quali sono i progressi reali compiuti da quindici anni a questa parte?», p. 13.

³⁷ S. de Beauvoir, *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 2002², (ed. orig. 1949), p. 325.

³⁸ R. W. Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2006, (ed. orig. 2002), p. 31.

³⁹ Cfr. *ivi*, p. 33.

⁴⁰ C. Saraceno, *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Franco Angeli, Milano 1987, p. 12.

termine di “studi femministi” (ma anche “studi sulle donne”, “studi femminili”, “studi di genere”...)»⁴¹.

I processi del sapere sono stati a lungo oggetti di distorsione e selezione, hanno determinato relazioni asimmetriche di potere fra i sessi, evidenti subordinazioni ed esclusioni; da questa condizione perpetuata e legittimata dal passato, le donne hanno preso spunto, orientando così le loro ricerche su tutto ciò che era stato sistematicamente dimenticato o occultato.

Nella pluralità di manifestazioni si costituiscono nuove categorie d'analisi e ipotesi d'indagini storiche e teoriche: il concetto di *genere* nasce «come categoria organizzatrice di esperienza sociale»⁴², come nuovo paradigma interpretativo, prospettiva alla luce della quale rileggere la costruzione culturale e storica della femminilità e della mascolinità, e i conseguenti fenomeni politici, educativi, sociali.

Il *Gender*, come strumento di analisi critica, ha contribuito a smascherare i falsi determinismi biologici e naturali; combattendo ogni ricorso illegittimo alla logica della naturalità e della complementarità dei sessi, «rivela l'esistenza e gli effetti di una relazione di potere, di una differenza, di un rapporto diseguale»⁴³, essendo questo costitutivo della soggettività individuale e collettiva, e oggi determinante nelle dinamiche della globalizzazione⁴⁴.

⁴¹ F. Collin, *La disputa della differenza: la differenza dei sessi e il problema delle donne in filosofia*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 340.

⁴² Ergas, *La costituzione del soggetto femminile: il femminismo degli anni '60/'70*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 573. Si rimanda inoltre alla lettura di W. J. Scott, *Genere: un'utile categoria di analisi storica* (ed. orig. 1986), in P. Di Cori (a cura di), *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Clueb, Bologna 1996, pp. 307-347, in cui la storica statunitense definisce il *gender* come «un elemento costitutivo delle relazioni sociali fondate su una cosciente differenza tra i sessi, e un fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere» (p. 333).

⁴³ L. Cirillo, *La luna severa maestra. Il contributo del femminismo ai movimenti sociali e alla costruzione dell'alternativa*, Il Dito e La Luna, Milano 2003, p. 44. L'Autrice, attivista nel movimento delle donne nazionale e internazionale, in occasione del *Forum Sociale Europeo* svoltosi a Parigi nel 2003, si pronuncia in merito al rapporto che si è instaurato nel XX secolo fra il femminismo e la politica, ponendo interrogativi sulle relazioni fra i movimenti femministi e le politiche della società globale, riaprendo la questione fondante della ricerca del *soggetto* inaugurata negli anni Settanta e quella connessa della conquista dei diritti.

⁴⁴ Grazie alla nozione di genere è stato fatto un grande passo avanti nell'individuazione e nella denuncia delle discriminazioni e violenze subite dalle donne nel corso dei secoli; con l'affermarsi del termine si nominano e si enucleano per la prima volta tutti quei simboli, quei caratteri e quei comportamenti culturali e sociali che non devono e non possono essere ricondotti a tratti biologici e fisiologici. La distinzione fra *Sesso* e *genere* è stata senz'altro una strada da percorrere per garantire e legittimare l'incontestabile distinzione fra la configurazione anatomica e biologica dell'essere femmina e l'appartenenza sociale e culturale del diventare donna. Scrivono Garavaso e Vassallo: «Vi è una grande differenza tra l'essere femmina e

Il diffondersi, l'avanzare e l'insinuarsi del pensiero femminista in ogni ambito della vita culturale ha provocato rivoluzioni epistemologiche all'interno delle discipline, «ha promosso una miriade di temi, impossibili da riassumere in maniera coerente»⁴⁵ scrive Ergas, ma rivolti essenzialmente ad un nuovo interesse per la ricostruzione della storia delle donne, alla scoperta e alla ricerca di coordinate che avvicinarono la condizione femminile nei diversi paesi del mondo, all'analisi critica delle cause delle discriminazioni e disuguaglianze sessuali e di genere. Lea Melandri in un articolo pubblicato nel 2004 su «Liberazione», interrogandosi sul rapporto tra formazione e femminismo, si chiedeva: «Il femminismo è ancora una pratica di modificazione di sé e del mondo?»⁴⁶; questioni politiche, sociali, e soprattutto educative poste dai movimenti femministi, si configurano nel dibattito contemporaneo internazionale, a mio avviso, come importanti oggetti di studio e analisi pedagogica.

2. I femminismi contemporanei: luoghi e pensieri in movimento

Dall'esperienza delle due «ondate di femminismo» si è dovuto necessariamente ripartire per capire le derive, i percorsi, le pratiche sociali e politiche avviate, e leggere il fiorire di temi e di questioni, oltre che di discussioni e di confronti fra femminismi nella società contemporanea.

Alla fine del secolo scorso, scrive Restaino

il movimento femminista entra in crisi, come movimento organizzato, quasi dappertutto, ma la sua eredità politica e teorica non si disperde. Si diffonde, anzi, a livelli e con modalità di tipo nuovo, si estende, conquista nuove generazioni, affronta altri problemi,

poiché sottolinea lo studioso quello che entra in crisi è il movimento femminista, non

l'essere donna, e non c'è alcuna connessione necessaria tra le due condizioni. [...] Il concetto di genere come costruito sociale permette di rigettare l'idea che il sesso di un essere umano debba fissare il suo destino sociale: la biologia non determina casualmente le nostre vite». E aggiungono che grazie alla categoria di genere si possono riconoscere non solo la differenza, ma le differenze tra donne: «inoltre il fatto che il genere di un essere umano sia legato ai contesti sociali consente di contemplare diverse modalità d'esser donna»; tema questo su cui i femminismi contemporanei occidentali e del sud del mondo continuano a dibattere; in P. Garavaso, N. Vassallo, *Filosofia delle donne*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 26.

⁴⁵ Ergas, *La costituzione del soggetto femminile*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 580.

⁴⁶ L. Melandri, *Il femminismo è ancora in silenzio*, in «Liberazione», 10 dicembre 2004, consultabile sul sito: <<http://www.universitadelledonne.it/silenzio.htm>> (02/09).

il movimento più generale di liberazione delle donne, che trova sempre modalità e obiettivi nuovi per affermarsi e per solidarizzare con situazioni di lotta delle donne (nei paesi dei "fondamentalismi" religiosi apertamente e odiosamente antifemminili) per conquistare obiettivi raggiunti già da molto nei paesi occidentali⁴⁷.

La fine del secolo scorso ha poi consegnato alla nostra generazione *in primis* "l'accademizzazione" del pensiero femminista, ossia il riconoscimento accademico di nuovi ambiti di ricerca, dando l'avvio ad una nuova produzione teorica, scientifica, articolata in una pluralità di aree disciplinari e tematiche, quali il linguaggio, il corpo, il diritto, la tecnologia, la storia, la scrittura, la letteratura, la scienza, l'educazione ecc., oltre che ad una rete internazionale di scambi e relazioni, e ad una costante riflessione epistemologica di orientamenti e interessi femministi e femminili.

I *Gender's Studies* e i *Women's Studies* si collocano oggi più che mai nella storia, come vivai di interessi e di studi rispondenti alle esigenze di comprensione e analisi dei molteplici vissuti femminili.

L'eredità e la memoria dei femminismi passano anche attraverso quel processo di «internazionalizzazione delle reti e dei saperi», istituzionalizzati e non, che ha provocato la nascita di un nuovo soggetto politico di entità globale, consapevole delle difficoltà del dialogo e dell'incontro fra donne, e delle diverse modalità possibili con cui raggiungere obiettivi comuni: per la prima volta nella storia dell'umanità *si guarda il mondo con gli occhi delle donne*, di più donne, con idee, provenienza, educazione, costumi, cultura e religione diversi, ma accomunate «dall'universalità della discriminazione»⁴⁸, e dalla necessità di cooperare.

La *Dichiarazione* e la *Piattaforma d'azione* di Pechino redatte in occasione della *IV Conferenza Mondiale sulle Donne* del 1995 e confermata nelle Conferenze Onu più recenti, sono senz'altro la testimonianza dell'internazionalizzazione dei femminismi, dell'istituzionalizzazione della questione femminile e femminista a livello mondiale, oltre che la prova tangibile dell'eterogeneità e della conflittualità dei movimenti e delle teorie.

Il panorama femminista contemporaneo si costituisce anche in seguito alla dura critica alla seconda ondata di femminismo, portata avanti da donne e femministe che

⁴⁷ Restaino, Cavarero, *Le filosofie femministe*, cit., pp. 82-83.

⁴⁸ Cfr. M. A. Barrère Unzueta, *Diritto antidiscriminatorio, femminismo e multiculturalismo. Il principio d'uguaglianza di donne e uomini come strategia per una rilettura giuridica*, in «Ragion Pratica», n. 2, 2004, p. 365; scrive l'Autrice che sono proprio le donne, ossia la metà del genere umano, e non una sua minoranza, l'unico gruppo discriminato universalmente; dato spesso dimenticato, ma essenziale per trovare punti d'accordo e di comunanza, nonostante la pluralità dei tempi, degli spazi, delle modalità delle discriminazioni.

hanno messo in luce la molteplicità delle condizioni per cui si può essere oggetto di discriminazione: l'etnia, la classe, la provenienza, l'orientamento sessuale ecc⁴⁹.

Le femministe nere, lesbiche, del sud del mondo, islamiche, hanno lanciato accuse pesanti contro l'essentialismo di ritorno del femminismo bianco degli anni Settanta, avvalorando le tesi sempre più condivise a livello internazionale che non viviamo e conosciamo solo «in quanto donne o uomini» bensì entriamo in relazioni esperienziali ed esistenziali in quanto donne bianche, nere, atee, religiose, ricche, povere, lesbiche, eterosessuali, disabili, giovani, anziane ecc.

Questo, forse più di altri, è stato un processo a più voci, «nel quale sono confluite identità autonome e non sovrapponibili, a volte distanti o non dialoganti con il femminismo occidentale, perché frutto di esperienze storiche molto diverse»⁵⁰, scrive Donato, ricordando gli effetti devastanti delle dinamiche coloniali e post-coloniali, senz'altro influenti e incisive nella ri-definizione dei movimenti delle donne in Africa, in Asia, in Sud America.

La diversità è oggi riconosciuta come forse la più importante caratteristica del movimento delle donne, insieme alla complessità delle lotte, alle tensioni interne ai movimenti causati dal mancato riconoscimento delle differenze e dalla distorsione delle analisi di tali differenze⁵¹.

Il confronto con le femministe, le attiviste, le studiose “non occidentali”, “non eterosessuali”, “non cristiane”, ha aperto l'orizzonte alle relazioni esistenti fra le discriminazioni di genere e quelle etniche, di orientamento sessuale, religiose e di classe: sono quelle relazioni, le premesse su cui nuovi movimenti di azione e di pensiero, in un'ottica sempre più interdisciplinare, si stanno costituendo, coinvolgendo giuriste, insegnanti, filosofe, pedagogiste, sociologhe, antropologhe, storiche, donne.

Oggi esiste un *movimento globale delle donne*, scrive Peggy Antrobus, ed è prima di tutto un movimento politico, organizzato senz'altro, ma discontinuo, flessibile, rispondente alle specifiche condizioni sociali e politiche, un movimento che definisce come *processo*, che trova la sua principale caratteristica nel rifiuto di ogni forma di privilegio patriarcale e nell'*agency* delle sue componenti.

La forza attuale del movimento e la diversità delle politiche, delle prospettive, dei metodi e delle organizzazioni femministe risiedono nella consapevolezza della pluralità esistente, della necessità di articolare la riflessione e la lotta contro ogni forma di

⁴⁹ G. Campani, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, ETS, Pisa 2005².

⁵⁰ M. C. Donato, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Femminismi e culture. Oltre l'Europa*, in «Genesis», IV/2, Viella, Roma 2005, p. 13.

⁵¹ P. Antrobus, *The Global Women's Movement. Origin, Issues and Strategies*, Zed Books, London 2004, pp. 13-15.

discriminazione di genere, operando contestualmente in una prospettiva globale di intenti e in un'ottica locale di bisogni.

Eterogeneità di strategie hanno caratterizzato e ancora oggi caratterizzano gli obiettivi comuni del movimento globale delle donne, *risorsa inesaurita in un mondo esausto* dalle tradizionali e imperanti logiche di potere consumate dalle gerarchie maschili.

Nelle indicazioni dei movimenti internazionali e nelle ricerche dei *Gender's Studies* e dei *Women's Studies* contemporanei non scompaiono certamente le questioni prime, quali l'uguaglianza, le pari opportunità, i diritti, che in molti Paesi del mondo sono stati appena accennati, mentre in altri facilmente dichiarati e difficilmente garantiti; così come non viene meno l'attenzione alla categoria della differenza e della soggettività, questioni fondamentali nella letteratura femminista, dalle quali emergono connessioni e implicazioni: quale differenza e quante differenze? Quale soggetto e quanti soggetti?

«Una delle caratteristiche più appariscenti della letteratura femminista contemporanea, e una delle ragioni per cui è difficile studiarla, è la sua interdisciplinarietà»⁵²; requisito degli studi di genere è senz'altro la pluralità di approcci e prospettive, poiché «così come non siamo isole ontologiche, non esistiamo come sé autonomi e completi, non siamo nemmeno isole epistemiche, non esistiamo come soggetti conoscenti autosufficienti e isolati»⁵³.

La complessità interna di saperi e pratiche rende impossibile perseguire la strada di un'unica definizione, in quanto seguire

le tracce del femminismo e dei movimenti femministi vuol dire farsi strada attraverso i disordinati conflitti dei decenni passati – in cui le diverse concezioni del femminismo hanno messo reciprocamente in discussione le proprie rivendicazioni – nonché semplificare complesse questioni d'identificazione o d'attribuzione⁵⁴.

Per cui riflettere sui sentieri dei femminismi contemporanei e sulle loro sostanziali relazioni con i processi formativi significa necessariamente aprire un dialogo con le articolazioni della memoria storica, al contempo ascoltare i bisogni del presente femminista e femminile, proponendo letture e interpretazioni che nella loro parzialità si propongono comunque come possibili sguardi sul futuro.

⁵² Garavaso, Vassallo, *Filosofia delle donne*, cit., p. 8.

⁵³ Cfr. *ivi*, pp. 11-12.

⁵⁴ Ergas, *La costituzione del soggetto femminile*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 569.

Le riflessioni femministe sono molte (ci sono il femminismo afro-americano, essenzialista, evolutivo, islamico, liberale, marxista, radicale, separatista, psicoanalitico, socialista, esistenzialista, postmoderno) e non sono strutturate in una disciplina capace di offrirci teorie tra loro coerenti (basta ricordare che al suo interno convivono posizioni che rivalutano le proprietà e le mansioni delle donne di un tempo con posizioni che vogliono decostruire la stessa nozione di “donna”). Tuttavia, questo non è un problema perché l’eterogeneità di idee, approcci e argomentazioni viene ben rappresentata dalle epistemologie femministe: l’omogeneità invece va evitata perché con l’omogeneità si rifiutano le molteplici diversità che rappresentano importanti risorse per le nostre esistenze epistemiche⁵⁵.

L’universo femminista non è riuscito ad offrire un discorso univoco, non ha potuto indicare all’unisono tutte le costellazioni e gli astri che lo compongono, strade universalmente valide da seguire; bensì si è costituito come opportunità per ognuna di cogliere criticamente i termini di nuovi registri linguistici e simbolici, ha offerto a tutte pratiche di decostruzione e ricostruzione di significati, ha contribuito alla denuncia di asimmetrie politiche, sociali, culturali, insinuando dubbi e perplessità sugli ordini precostituiti dal genere maschile, rivendicando con tempi e modalità diverse diritti, possibilità, legittimità esistenziali.

«Nei femminismi occidentali contemporanei hanno coesistito e, in generale, si sono trovate a competere tra loro, varie opinioni sulle questioni sia dei diritti sia delle identità – ossia sul modo specifico in cui i soggetti femminili dovrebbero essere definiti e potenziati»⁵⁶; e sono questi due ultimi gli ordini del discorso su cui vorrei aprire nelle seguenti pagine una riflessione teorico-pedagogica a partire dall’eredità dei femminismi.

Demaria scrive che il femminismo è stato e ancora oggi è soprattutto una, anzi «la scelta di una posizione da cui guardare e da cui sviluppare strategie critiche»⁵⁷; da questa «posizione» vorrei guardare la complessità odierna delle relazioni fra soggetti femminili e gruppi, fra Stati ed entità sovranazionali, fra universalismi e relativismi, fra generi e sessi, individuando i contributi della ricerca pedagogica, collocata in un orizzonte di pensieri e pratiche femministe.

I processi di formazione guardano la complessa questione delle identità sessuali e di genere, e la conseguente problematica dell’esercizio consapevole dei diritti, attraversando anche gli spazi del discorso femminista nazionale e internazionale. La peda-

⁵⁵ Garavaso, Vassallo, *Filosofia delle donne*, cit., p. 91.

⁵⁶ Ergas, *La costituzione del soggetto femminile*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 575.

⁵⁷ C. Demaria, *Teorie di genere. Femminismo, critica postcoloniale e semiotica*, Bompiani, Milano 2003, p. 13.

gogia, in quanto depositaria *in progress* di teorie e pratiche rivolte alla formazione di soggetti sessuati, critici, pensanti, liberi e autonomi, non può non rispondere alle problematiche poste dai complessi percorsi di sviluppo delle identità femminili e dalle difficoltà del raggiungimento di una piena autonomia giuridica, politica, sociale per le donne.

Nuovi soggetti femminili e nuovi diritti investono le riflessioni della pedagogia contemporanea, «rivoluzionandone il territorio (i confini, gli ordini interni, i fini e i modelli) e imponendole di ripensarsi in modo radicale, sia nel suo apparato teorico, sia nella sua tradizione storica, come pure nelle sue prassi educative e scolastiche»⁵⁸.

Identità e pluralità, diritti e giustizia, uguaglianza, differenza e differenze, sono le linee teoriche su cui orienterò il mio muovere, al fine di scorgere al contempo «possibili itinerari di ricerca per la progettazione del nuovo in campo educativo»⁵⁹.

Nell'elaborare e affrontare il problema dell'identità negata, condizionata, performativa, si ritorna alla nozione di umanità, di esistenza, di relazione: il sé, nei suoi labirintici percorsi e relazioni, presupposto ineliminabile della nostra condizione di esseri umani; la riflessività, come strumento tramite cui cogliere criticamente l'organizzazione dei generi nelle società; il dialogo, come disposizione alla ricerca, al cambiamento, alla trasformazione delle asimmetrie e delle discriminazioni; e infine, ma non ultime, la consapevolezza e la partecipazione come modalità di ricomposizione e ricostruzione della speranza democratica.

Leggere e interpretare i passaggi concettuali, che i movimenti e le riflessioni femministe e femminili hanno indotto negli orizzonti di pensiero, nel transito dallo scorso secolo al nostro, richiede ora un passaggio obbligato, o forse una prima tappa analitica su alcune categorie sostanziali, quali l'identità, il genere, e le loro relazioni, la scoperta della differenza e la sua declinazione al plurale.

Sofferinarsi a riflettere sul *background* culturale, sull'immaginario e sulle rappresentazioni, su cui e tramite cui si costituiscono generi, culture, identità, differenze si fa operazione necessaria per chiunque si occupi di processi di formazione dei soggetti e delle loro relazioni, poiché «la formazione è – oggi più di ieri – la “condizione” del soggetto»⁶⁰, delle identità, ma anche e soprattutto lo spazio delle relazioni e dei rapporti.

⁵⁸ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 174.

⁵⁹ V. Bolognari, *Post-feminism: quali nuove opportunità per la cultura e l'educazione contemporanea*, in «Studium Educationis» numero monografico dedicato a *Genere e educazione*, a cura di L. Santelli Beccegato, S. Ulivieri, n. 2, 2003, p. 529.

⁶⁰ F. Cambi, *Soggetto, pedagogia e cura di sé*, in Id. (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001, p. 78.

La possibilità delle nostre esistenze si concretizza negli interrogativi che poniamo allo svolgersi delle vicende umane, ed è nel pensiero critico, consapevole, curioso che sta la condizione di affermarsi come soggetti agenti; solo una continua analisi delle nostre certezze e insicurezze, del centro e delle periferie delle nostre scelte, permette agli esseri umani, che pensano e agiscono, la possibilità di condividere, convivere, conoscere la pluralità delle prospettive e i comuni punti di vista.

Pensare, scrive Braidotti, «diventa allora il tentativo di creare altri modi di pensare, altre forme di pensiero; il pensare equivale dunque al come pensare in maniera differente»⁶¹.

3. Dalla differenza sessuale alle differenze esistenziali

«La differenza sessuale rappresenta uno dei problemi o il problema che la nostra epoca ha da pensare»⁶², scriveva Luce Irigaray nel 1984.

Ogni proposizione su ciò che è un uomo o ciò che è una donna deve senza dubbio essere intesa come un atto linguistico, atto performativo e dialogico, che modifica la posizione di coloro che parlano e di ciò di cui essi parlano. In ogni enunciato è sospeso e rimesso in gioco ciò che uomo e donna significano, nella violenza dello scontro o nella serenità dell'intesa: la differenza dei sessi è un atto nello stesso tempo politico, etico e simbolico⁶³.

L'assenza millenaria di un'elaborazione critica della differenza fra uomo e donna ha causato la negazione di uno dei due soggetti; allo stesso modo l'incapacità del pensiero umano di scoprirsi nelle molteplici forme e manifestazioni dell'esistenza sessuata ha comportato l'illegittima condizione di inferiorità ed esclusione del sesso femminile.

«Il pensiero della differenza sessuale diventa allora inventore di mediazioni femminili»⁶⁴, categoria concettuale ed esperienziale tramite cui «distribuire gli effetti del dominio dell'uomo sulla donna dalle manifestazioni della loro differenza»⁶⁵, pensiero politico tramite cui combattere l'isolamento forzato della donna nella sfera privata; una strada da percorrere per «mostrare come la differenza sessuale possa essere una

⁶¹ Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, cit., p. 77.

⁶² L. Irigaray, *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano 1985, (ed. orig. 1984).

⁶³ Collin, *La disputa della differenza*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 339.

⁶⁴ Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 2003³, p. 21.

⁶⁵ Cfr. *ivi*, p. 20.

categoria di base della conoscenza e dell'esperienza»⁶⁶, non necessariamente la premessa di una discriminazione o di una subordinazione, bensì una rinnovata prospettiva da cui guardare il mondo, l'umanità, le relazioni attraverso *il prisma dell'appartenenza sessuale*.

Il rischio dell'omologazione e l'assenza concettuale e spaziale di un *proprio* ha portato ad una ri-concettualizzazione della differenza, non come dis-valore e negazione, bensì come strumento di affermazione di un nuovo statuto ontologico: si coglie il desiderio e la forza di porsi come entità corporea, pensante, agente, indipendente e sessuata.

Si è così scoperto un modo nuovo di conoscere, frutto di una originale cooperazione, che ha permesso alle donne occidentali di discutere i luoghi comuni della tradizione androcentrica, decostruire l'illusorietà dell'universalismo al maschile, avviare quel processo di ricostruzione della propria esistenza anche sessuata, aprendo spazi impensati di relazioni.

Ciò che per secoli era stata letta e interpretata come una mancanza rispetto al maschile o un negativo dello stesso, si trasforma nella letteratura femminista in una ricchezza; denunciando la non neutralità della cultura, della storia, della politica, dell'arte, dell'educazione, dei sistemi sociali, si è configurato lo spazio in cui avviare pratiche di ricerche e di studi sull'inatteso, l'imprevisto, l'impensato.

La riscoperta della "differenza", la rivendicazione di una identità diversa da quella della cultura dominante, emerge con reazione al perdurare e anzi talvolta all'approfondirsi di condizioni di disuguaglianza rispetto alla popolazione autoctona. È anche per questo che una riflessione sulla differenza sessuale si presenta non solo utile, ma come necessaria⁶⁷.

Attraverso la logica della differenza, un nuovo soggetto ha fatto irruzione nella sfera del sapere e delle conoscenze, reclamando l'unicità e la pluralità, e a questo proposito scrive Mapelli «il soggetto contemporaneo si riconosce e vuole essere riconosciuto nel suo mutare e divenire, nel suo essere molteplice e articolato in un prisma di appartenenze, che si accendono di luci differenti nel suo muoversi in sistemi sempre mutevoli di relazioni»⁶⁸.

Le teorie sulla differenza sessuale avanzano con strategie differenti, aprendo le porte a nuovi percorsi di ri-costruzione biografica, innescando profondi processi di mutamento sociale, culturale, giuridico e politico; le politiche della differenza hanno

⁶⁶ Cfr. *ivi*, p. 26.

⁶⁷ T. Pitch, *I diritti fondamentali: differenze culturali, disuguaglianze sociali, differenza sessuale*, cit., p. 13.

⁶⁸ Mapelli, *Educare nel tempo*, in Demetrio et al., *Con voce diversa*, cit., p. 76.

provocato reazioni nei comportamenti, nelle mentalità, con una carica pervasiva e incisiva sugli universi esistenziali di tutte le donne, contribuendo a trasformare modi di vivere il quotidiano e di ripensare il rituale fra i generi.

Lo sforzo che ha accomunato studiose occidentali, attiviste e non, è stato *in primis* quello di mostrare «la trasversalità che caratterizza l'esistenza femminile»⁶⁹, e allo stesso tempo l'universale condizione di discriminazione, subordinazione e negazione dell'arcipelago femminile.

Morondo Taramundi sostiene che le rivendicazioni della differenza, sin dalle loro origini, sono state estremamente eterogenee e

la differenza, come abbiamo visto, ha avuto almeno una doppia funzione. Ha funzionato come strumento analitico per quasi tutti i gruppi femministi della cosiddetta seconda ondata, ivi incluse le femministe dell'uguaglianza. Ha funzionato anche, in maniera più controversa, come una rivendicazione⁷⁰.

La categoria della differenza si presenta come la possibilità finalmente intravista dalla metà del genere umano di «pensare la singolarità come esistenza incarnata»⁷¹, prendendo così le distanze dal soggetto falsamente universale prodotto dalla modernità, e offrendosi come strumento tramite cui dare voce ad un nuovo nucleo esistenziale dell'esser donna.

Il differire si dispiega in questi orizzonti teorici come coordinata necessaria per oltrepassare l'accezione negativa che, da sempre nella storia dell'umanità, viene attribuita al diverso, all'altro.

Tuttavia per poter rivendicare di essere individuo eguale agli altri, occorre aver fatto esperienza della propria differenza; se non altro per i limiti che essa pone al possesso pieno della soggettività. Avviene così che lottare per emanciparsi da una condizione/identità, che è fonte di esclusione e disuguaglianza, comporti di mettersi in più diretto e forte rapporto con essa. In altre parole di prendere coscienza della propria differenza⁷².

Veicolo per il raggiungimento di nuove identità, il pensiero della differenza ha comunque operato una modificazione di sé e del modo di guardare il mondo, ha alte-

⁶⁹ C. Leccardi, *La reinvenzione della vita quotidiana*, in Bertilotti, Scattigno (a cura di), *Il femminismo degli anni Settanta*, cit., p. 105.

⁷⁰ D. Morondo Taramundi, *Il dilemma della differenza nella teoria femminista del diritto*, ES@, Pesaro 2004, pp. 24-41.

⁷¹ Boccia, *La differenza politica*, cit., p. 18.

⁷² Cfr. *ivi*, p. 27.

rato i confini dell'appartenenza di genere, invertendone presupposti e orientamenti, offrendo tempi, spazi, occasioni concrete al dispiegarsi di figure storiche finalmente libere di nominare se stesse, di svolgere un ruolo attivo nel gioco delle parti dell'esistenza umana, «possibilità per le donne di essere soggetti della/nella storia, libere figurazioni e non simulacri»⁷³.

I femminismi hanno inaugurato «un'ermeneutica decostruzionista»⁷⁴, indirizzata a realizzare quel progetto epistemologico di comprensione e formalizzazione di nuove soggettività, «volto a disvelare gli impliciti e a rileggere la tradizione con occhi completamente nuovi, mostrando il diritto di essere differenti»⁷⁵.

Le donne hanno preso posizione, assumendosi le conseguenze e le responsabilità delle scelte compiute, finalmente libere di vivere le proprie esistenze, di cogliere e valorizzare le peculiarità dei loro vissuti, nella tensione continua del rinnovamento che è capacità di modificazione, contrattazione, ascolto e relazione tra sé e il mondo.

Tale ricerca si è concretizzata nella mediazione fra l'interno e l'esterno, fra il sé e l'altro, fra la donna e l'uomo, fra la singolarità e la collettività nelle continue metamorfosi delle esistenze; se l'identità si costruisce attraverso il confronto e la mediazione, allora rintracciamo in questa il luogo d'incontro della differenza, di ogni possibile differenza.

Quest'ultima si colloca in Europa, e non solo, nel cuore della filosofia, della pedagogia e del pensiero del Novecento, costituendosi come categoria di analisi delle specificità del soggetto che, scrive Cambi, come problema è costantemente aperto, perché mutevole nel tempo, nello spazio, «*quaestio* sempre aperta»⁷⁶.

La decostruzione ha richiesto necessariamente processi di ri-costruzione, di autenticazione, ossia di affermazione di esistenza e identità, come *itinerari* problematici di formazione che richiamano la complessità delle esistenze, la pluralità delle localizzazioni, delle storie, dei vissuti, delle tante modalità di esser donna.

Scriva Bimbi:

dalla fine degli anni Settanta del Novecento il femminismo ha riaperto il dibattito sulle definizioni dell'Altro nella cultura occidentale, ipotizzando la costruzione sociale della donna (o la costruzione del genere, a seconda degli approcci disciplinari ed epistemologici) come forma dell'alterità costitutiva di ogni cultura. Questo percorso – continua l'autrice – ha messo in questione il determinismo naturalistico (del femminile come naturale) o socioculturale (della differenziazione funzionale dei ruoli e

⁷³ F. Marone, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi*, Unicopli, Milano 2003, p. 211.

⁷⁴ Cfr. *ivi*, p. 271.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Cambi, *Prefazione*, in *Id.* (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, cit., p. 5.

dell'identità femminile), mostrandone sia l'unilateralità che la gerarchizzazione rispetto alle definizioni universalistiche di Uomo e di maschile, che pretenderebbero di coprire ogni altro significato e dominio simbolico⁷⁷.

Il punto di partenza è stato il riconoscimento della parola *donna* nei suoi nuovi significati e nelle complesse strutture semantiche: per alcune, entità di cui si deve dare rappresentazione, per altre, identità di cui non è stata data esistenza e di cui non si potrà mai avere realtà e rappresentazione se non in una struttura di pensiero gino-centrica. I neofemminismi hanno messo in discussione la nozione d'identità femminile e hanno intrapreso il cammino della ricerca di una nuova soggettività, aprendo una rosa di possibilità imprevedute, frammentate, incontrando inaspettatamente le difficoltà insite nella complessità dei vissuti e delle interrelazioni; una nuova sfida si è posta:

come inventare nuove immagini di pensiero che ci mettano in grado di pensare il cambiamento e una costruzione dell' "io" in divenire. Non la staticità di verità già formulate e di contro-identità facilmente accessibili, ma il processo vitale della trasformazione del sé e dell'altro⁷⁸.

L'identità della donna nella contemporaneità «è mobile, fluida»⁷⁹, significata da tante collocazioni possibili, segnata da memorie e passati diversi, suscettibile di prospettive e interpretazioni non più monolitiche; a questo proposito Mapelli sostiene che i femminismi, soprattutto quelli degli anni Settanta e Ottanta, come tutte le rivoluzioni nella storia, hanno mutato il panorama e gli obiettivi intorno alla questione dell'identità, travolgendo, ovviamente e soprattutto, le scienze dell'educazione, e «hanno innescato e moltiplicato le possibilità degli accadimenti futuri, senza poterli prevedere con precisione», determinando cambiamenti sull'immagine individuale e collettiva dei generi, così «radicalmente da non consentire più arretramenti sostanziali»⁸⁰.

E queste trasformazioni segnate da accelerazioni e risvolti inattesi hanno coinvolto tutte le donne e le culture; «lo sguardo si fa dunque molteplice, la differenza diviene le differenze, le riflessioni sui concetti di genere non si trasformano nella sostanza,

⁷⁷ F. Bimbi, *Tra differenze e alterità. Gli «studi delle donne» alla prova del pluralismo culturale*, in Id. (a cura di), *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 40.

⁷⁸ Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, cit., p. 106.

⁷⁹ M. Callari Galli, *L'antropologia e la ricerca di un soggetto*, in Cambi (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, cit., p. 71.

⁸⁰ Mapelli, *Educare nel tempo*, in Demetrio et al., *Con voce diversa*, cit., pp. 84-85.

ma devono divenire»⁸¹ e contribuire alla ristrutturazione di pratiche di formazione rispondenti ai bisogni di soggetti appartenenti a luoghi, storie, sessi, culture, fedi diversi.

Oggi la Differenza ha dettato le sue ragioni – logiche, fenomenologiche, storiche, etc. – ed ha mostrato la sua cogenza nel mondo attuale, nella cultura e nella società. E differenza è pluralismo e contrasto, è policentrismo e asimmetria, è opposizione e disseminazione, come pure è incontro, intesa, riconoscimento e coltivazione del pluralismo,⁸²

scrive Cambi, sottolineando come la ricerca dell'identità nell'epoca contemporanea assuma necessariamente caratteri e orientamenti diversi rispetto al passato, poiché mai come oggi nella storia dell'umanità, i soggetti si riconoscono e vogliono essere riconosciuti nei loro mutamenti, nelle loro molteplicità di appartenenze e relazioni.

La *Differenza* si è posta nel suo statuto di valore e principio indispensabile della modernità, come l'alternativa, l'occasione di rappresentare e significare le peculiarità di genere, iniziazione concettuale al riconoscimento dell'importanza del pluralismo, del policentrismo, della diversità al femminile.

La distinzione che è stata attivata e messa in opera fra uomo e donna, ha coinvolto e travolto anche le distinzioni tra donne e le differenze esistenti all'interno di ciascuna donna.

E se il XX secolo è stato l'arco temporale in cui la categoria della differenza si è affermata come paradigma necessario di riferimento nei processi di maturazione e di sviluppo del soggetto donna, il XXI secolo rappresenta lo spazio temporale presente e futuro in cui la pluralità femminile delle esistenze, delle forme, delle relazioni, delle appartenenze socio-culturali richiede ai femminismi contemporanei, nel loro essere *corpus* di teorie e pratiche in continua costruzione, una maggiore attenzione *alle differenze*, agli incontri fra le differenze.

«Nel momento storico detto della post-modernità e della globalizzazione, [...], analisi teoriche e figurazioni ispirate al nomadismo, che fino a dieci anni fa potevano apparire blasfeme, sono entrate a far parte della nostra quotidianità»⁸³, assistiamo a mutazioni repentine in multiple direzioni, «crescita esponenziale delle differenze»

⁸¹ *Ibid.*

⁸² F. Cambi, *Intercultura e formazione: otto parole-chiave e due conclusioni*, in F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa 2003, p. 536.

⁸³ Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, cit., p. 7.

che richiedono una mappatura, un lavoro cartografico e di figurazione dei nuovi rapporti sociali e simbolici dei soggetti in divenire⁸⁴.

Il soggetto di enunciazione “donna” non è un’essenza monolitica definita una volta per tutte ma, piuttosto, il luogo di un insieme di esperienze molteplici, complesse e potenzialmente contraddittorie, un luogo definito dalla sovrapposizione di variabili come la classe sociale, la razza, l’età, lo stile di vita, le preferenze sessuali e così via. Si parla in quanto donna per potenziare la soggettività delle donne, attivare mutamenti socio-simbolici nella loro condizione⁸⁵.

Alla luce di presenze, appartenenze, costumi, orientamenti sessuali, pratiche e credenze diverse e diversificate, ma interconnesse e interrelate, si fa avanti nuovamente la questione del soggetto, nel suo statuto, sì ontologico ed essenziale, ma soprattutto esistenziale, e quanto mai attuale ritorna l’interrogativo «*chi è la donna?*», nelle sue molteplici e significative manifestazioni e richieste.

Si sono dati spostamenti di poteri, di saperi, di desideri, che traducono oggi visibilmente una libertà femminile in movimento, e che costituiscono punti di riferimento riconoscibili per un nuovo governo del mondo della formazione e della trasmissione culturale⁸⁶.

La nominazione della donna come soggetto agente e significante non ha, in seno alla realtà concettuale dei femminismi più contemporanei, segnato la conclusione di un percorso, di un’indagine all’insegna della comunanza, come forse molte sul piano internazionale si sarebbero aspettate, bensì ha rappresentato l’*incipit* di un discorso critico ad ogni forma di essenzialismo e di universalismo.

«La ricerca di affermazione della soggettività femminile condusse immediatamente a fare i conti con tutti gli aspetti dell’esistenza, con l’insieme delle costruzioni culturali e, soprattutto, con l’esperienza di un corpo e di una sessualità differenti»⁸⁷.

⁸⁴ Cfr. *ivi*, p. 9; per maggiori approfondimenti sul concetto di “nomadismo” si rimanda alla lettura di: R. Braidotti, *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea: verso una lettura filosofica delle idee femministe*, La Tartaruga, Milano 1994; e R. Braidotti, *Soggetto Nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli, Roma 1995; R. Braidotti, *Per un femminismo nomade*, Millelire stampa alternativa, Roma 1996.

⁸⁵ Cfr. *ivi*, p. 13.

⁸⁶ A. M. Piussi, *Stelle, pianeti, galassie, infinito*, in Diotima, *Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milano 1990, p. 123.

⁸⁷ E. Guerra, *Una nuova soggettività: femminismo e femminismi nel passaggio degli anni Settanta*, in Bertinotti, Scattigno (a cura di), *Il femminismo degli anni Settanta*, cit., p. 33.

Il soggetto femminile di cui le femministe hanno cercato di ricostruire l'identità attraverso prassi di separazione e distinzione dall'altro sesso, al fine di concorrere all'autodeterminazione delle donne, ha subito rivelato le sue fragilità; la soggettività passa necessariamente attraverso l'alterità e il dialogo con le altre soggettività.

La "donna", come soggetto unitario, veniva sistematicamente indebolita dall'insistenza con cui le femministe mettevano in questione la natura del soggetto stesso, scindevano l'"anatomia" dal "destino" e sottolineavano non solo le differenze delle donne dagli uomini, ma anche le analogie, o meglio le identità con essi⁸⁸.

Il soggetto donna divenne il bersaglio privilegiato di tutte coloro che posero l'accento sulle caratteristiche che dividevano il genere femminile, distruggendo quel sogno, quel progetto di sorellanza che proponeva un'immagine femminile unitaria universale.

Disaccordi e distinzioni sono comparse sulla scena come espressione dei bisogni e delle rivendicazioni delle differenze e delle disuguaglianze esistenti anche tra donne, e la questione della pluralità dei soggetti femminili è divenuto uno dei temi centrali del dibattito internazionale, acquistando una rilevanza sempre maggiore in conseguenza alle accuse di imperialismo e tendenze colonialiste lanciate dalle donne del sud del mondo contro le femministe occidentali⁸⁹.

⁸⁸ Ergas, *La costituzione del soggetto femminile*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 585.

⁸⁹ Da ricordare il lavoro di ricerca, coordinato da due studiose di chiara fama, Barbara Ehrenreich e Arlie Russell Hochschild, pubblicato nel 2002, in cui le quattordici coautrici dimostrano come il rapporto fra donne provenienti dai paesi del sud del mondo e donne occidentali si risolve spesso nel classico rapporto coloniale; sostengono le autrici «la globalizzazione della cura dei figli e dei lavori domestici accomuna le donne ambiziose e indipendenti di tutto il mondo: quelle in carriera dell'alta borghesia di un paese ricco e quelle indigenti di un paese del Terzo Mondo o ex comunista dall'economia allo stremo» (p. 17); però tale comunanza, scrivono le due studiose, non è certamente quella che si aspettavano le femministe dei paesi ricchi «come sorelle e alleate che lottano insieme per conseguire obiettivi comuni. Al contrario, le mette accanto come padrona e domestica, come datrice di lavoro e lavoratrice, divise da un enorme divario di privilegi e opportunità» (p. 17). In questo accomodamento fra donne, che vede le donne del sud del mondo emanciparsi tramite lavori da cui le donne occidentali si sono precedentemente emancipate, si perdono di vista *i soliti uomini* che continuano a proporre modelli di comportamento tradizionali. Nell'introduzione al lavoro le due curatrici mettono in relazione l'impoverimento emozionale e relazionale del primo mondo con i fenomeni di femminilizzazione della migrazione e di globalizzazione dei lavori di cura e assistenza: è come se, scrivono, la parte ricca del mondo «stesse impoverendosi di preziose risorse emotive e sessuali e dovesse rivolgersi alle zone più povere per ricercarne di nuove» (p. 11); ciò di cui si fa compravendita è la simulazione dell'affetto, della cura, dell'attenzione domestica, mansioni da sempre femminili, che sembrano comunque tramandarsi in una genealogia al femminile che va dal nord al sud del mondo, non interpellando o interrogando l'altra metà del genere umano. Si rimanda alla lettura del

Un importante momento nel movimento e nel pensiero femminista è caratterizzato dalla presa di coscienza dell'esistenza di differenze interne culturali e sociali, cioè dall'esistenza di molte donne con valori ed esigenze diverse da quelli che avevano caratterizzato l'idea della donna costruita dal femminismo storico; – continua Facchi – all'interno dei movimenti femminili si è posto il problema di non riprodurre lo stesso vizio che si era combattuto: creare un soggetto universale modellato sulle caratteristiche del gruppo dominante. L'idea della donna tipica del pensiero femminista occidentale e le istanze che ne derivano si è confrontata con la varietà culturale delle donne mettendo in luce la necessità di ridiscussioni e revisioni⁹⁰.

Le controversie legate alla pluralità dei soggetti da affermare a livello internazionale divennero il nodo cruciale dei dibattiti sull'identità delle donne e sui loro diritti nelle Conferenze proclamate dall'Onu a partire dal 1975, oggetto di studi in ambito accademico, in tutti i settori disciplinari, chiave concettuale intorno a cui i diversi femminismi continentali e anglosassoni, occidentali e del sud del mondo hanno iniziato a confrontarsi e continuano a farlo nel tentativo di avviare incontri trasversali tra donne, e di trovare dentro le differenze la forza e la coesione contro tutte le forme di discriminazione e negazione delle soggettività femminili.

Il concetto di differenza, importante e centrale nel pensiero femminista occidentale, «è stato spostato dall'irriducibilità del maschile e del femminile alla differenza che esiste tra una donna e l'altra»; l'incontro con *i femminismi altri* ha messo in crisi le visioni universali ed essenzialiste, così come quel concetto utopico di sorellanza fra donne tutte uguali⁹¹.

All'unitarietà del *soggetto donna*, delineato dal neofemminismo, sono state contrapposte la pluralità e la diversità delle *esistenze femminili*, ossia tanti esseri concreti, «dalle molteplici culture e appartenenze, dalle differenti razze, età, stili di vita, condizioni sociali, preferenze sessuali»⁹², accomunate tutte da un'unica fonte di discriminazione: l'appartenenza sessuale e di genere.

Pensare le differenze all'interno dei femminismi ha significato e significa oggi più che mai cogliere e decodificare il decisivo concorso delle differenze esistenziali fra donne, come conseguenze cogenti, ma plastiche di differenziazioni culturali, etniche,

testo per gli approfondimenti: B. Ehrenreich, A. Russell Hochschild (a cura di) *Donne Globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli, Milano 2004, (ed. orig. 2002), pp. 7-19.

⁹⁰ A. Facchi, *I diritti nell'Europa multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 132.

⁹¹ Campani, *Genere, etnia e classe*, cit., p. 87.

⁹² S. Bartoloni, *Introduzione. Politiche e genere nelle Nazioni Unite*, in Id. (a cura di), *A volto scoperto. Donne e diritti umani*, Manifestolibri, Roma 2002, p. 21.

religiose, esperenziali, delle quali i movimenti femministi e femminili, come sistemi di riferimento mondiale, non possono non farsi interpreti.

La pluralità al femminile pone questioni formative, interrogativi intorno «al significato che ha, ora, dire “donna”, cui non fa riscontro alcuna essenza unica o permanente, ma una pluralità di condizioni, propositi, possibilità, volontà e desideri, a sua volta fluida e mutevole nel tempo»⁹³ e propone analisi in cui la «multipresenza di culture» spinge e costringe a «rivisitazioni incrociate di identità [...]. Il che comporta l'assunzione di un'ottica egualmente distante sia da una visione essenzialista delle identità etniche e di fissità di culture, sia da paradigmi omologanti o assimilazionisti»⁹⁴.

Le teorie femministe, inquadrare in un orizzonte storico e culturale più ampio, devono tener conto del sesso, del genere, ma anche della classe, dell'etnicità, della fede, delle preferenze sessuali; «l'appartenenza di genere ha operato come mediazione tra la donna singola e le donne plurali» scrive Boccia «tra l'irriducibilità dell'io e il mondo comune che unisce e separa un io dall'altro»; inoltre «l'agire delle donne rispetto all'appartenenza ha ridefinito forme e contenuti della sfera pubblica, ponendo la differenza tra i sessi come costitutiva del rapporto tra l'io e il mondo, tra singolarità e pluralità, sia per le donne che per gli uomini»⁹⁵.

La sfida costituita oggi dalle differenze riapre in seno alle teorie femministe contemporanee e alle varie discipline dibattiti, confronti, questioni, divisioni che sono quelle che esistono nella realtà, nel quotidiano. Per cui *molteplicità* e *mobilità* si sostituiscono all'*unità* e alla *stabilità*; scrive Cavarero:

più che in termini nominabili come soggettività, il problema viene del resto affrontato in termini di identità. Si tratta appunto delle varie identità che circolano nell'ordine sociale e segnalano le diverse sfere di appartenenza. [...]. Senza alcuna sostanza che lo renda permanente, il sé diventa così l'effetto temporaneo dell'incrociarsi delle molteplici identità che lo posizionano in un posto, più o meno vantaggioso, nel sistema sociale e simbolico⁹⁶.

Il soggetto donna, costruito ed elaborato dai femminismi occidentali, ad uno sguardo altro è apparso come affermazione di una visione altrettanto monolitica e falsamente universale, propria della cultura occidentale imperante e colonizzatrice, non rispondente, non includente definizioni e caratteristiche delle *donne altre*.

⁹³ B. Mapelli, *L'eredità del femminismo*, in Mapelli, Seveso (a cura di), *Una storia imprevista*, cit., p. 357.

⁹⁴ Donato, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Femminismi e culture*, «Genesis», cit., p. 21.

⁹⁵ Boccia, *La differenza politica*, cit., p. 102.

⁹⁶ Restaino, Cavarero, *Le filosofie femministe*, cit., p. 151.

La differenza sessuale ha incontrato le differenze di genere, etnia, classe, orientamento sessuale, l'identità sessuale muove verso le identità di genere: spazi delle possibilità di molte donne di costituire modi diversi di esistenze e rapporti, poiché non dati, ma "diventati".

«Le donne non sono un'etnia, una cultura, un gruppo sociale» scrive Tamar Pitch, «e le differenze tra le donne stanno a dimostrarlo. Sono differenze culturali, ma anche e come sempre in maniera intrecciata, disuguaglianze»⁹⁷; parlare di donna o di uomo significa sempre implicare una corporeità, un insieme di vincoli materiali, culturali, simbolici, che non si scelgono, che si intrecciano, che influenzano il nostro modo di essere soggetto sessuato in un dato tempo e spazio.

Per questo la differenza sessuale declinata nel suo plurale esistenziale può essere «una chiave per indicare insieme differenze e disuguaglianze, mostrarne l'intreccio, e suggerire filosofie e politiche che partano sì dagli individui, ma individui incarnati, immessi in un contesto di relazioni» tenendo sempre presente «che non esistono i diversi in quanto tali, ma che ciascuno è differente dagli altri, a partire dalla prima differenza originaria che è quella tra donne e uomini»⁹⁸.

Tutte le definizioni in cui ci muoviamo, dalle quali evinciamo i caratteri, le aspettative, dalle quali traiamo le nostre libertà provengono dalle relazioni con il potere-sapere che ci esclude o ci include, dal grado di oppressione di una data società, dal sistema religioso, culturale e giuridico in cui ci costituiamo come rapporti.

Nuovi assi di differenziazione devono essere presi in considerazione, nuove modalità di interpretazione della soggettività dovrebbero divenire oggetto delle nostre riflessioni; scrive Braidotti,

credo che solo un soggetto che non è più uno, né nessuno, né centomila, ma puro divenire, cioè processo di attraversamento e di creazione, possa ritenersi all'altezza di questa sfida epocale che di solenne ha essenzialmente solo la sua insolente leggerezza⁹⁹.

La questione fondamentale del mondo contemporaneo femminista e femminile, sostiene Braidotti, riguarda «l'identità come luogo di differenze» e l'acquisizione di questa non è mai un dato assoluto di una cultura o di un gruppo nel tempo e nello spazio, ma è il prodotto volontario o involontario dell'intersoggettività che sottende ai percorsi di formazione delle stesse.

⁹⁷ T. Pitch, *Tess e io. Differenze e disuguaglianze nella differenza*, in «Ragion Pratica», n. 2, 2004, pp. 356-57.

⁹⁸ Cfr. *ivi*, p. 361.

⁹⁹ Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, cit., p. 21.

L'acquisizione della soggettività è allora un processo fatto di pratiche materiali (istituzionali) e discorsive (simboliche), il cui scopo è sia positivo – esso consente infatti di pervenire a specifiche forme di assunzione di poteri – sia regolativo – in quanto queste medesime forme sono il luogo di limitazioni e disciplinamento¹⁰⁰.

Il soggetto è definito da molte variabili e norme diverse: classe, razza, sesso, età, nazionalità, cultura, che si sovrappongono e si intrecciano nelle esperienze; è questa una consapevolezza dalla quale si vuole ripartire.

Le donne sono agenti all'interno di una rete interconnessa, dotate di capacità relazionali, permeate dai vissuti; solo la coscienza dell'intersoggettività di percorsi conoscitivi ed esistenziali può consentire alle differenze fra donne «di creare un vincolo, cioè un contratto politico fra donne che influenzi mutamenti politici duraturi».

Il vincolo di cui parla Braidotti rimanda ad una collettività ri-costruita «sul riconoscimento delle differenze, in maniera inclusiva, cioè a dire non escludente»¹⁰¹.

¹⁰⁰ Cfr. *ivi*, p. 105.

¹⁰¹ R. Braidotti, *Femminismo, corporeità e differenza sessuale*, in P. Bono (a cura di), *Questioni di teoria femminista*, La Tartaruga, Milano 1993, p. 110.

Capitolo 2

Identità di genere: libertà nel fare e nel disfare

*Il risveglio privilegiato non deve aver luogo
necessariamente dal sonno. Posto che sonno e veglia
non sono due parti della vita, che essa la vita,
non ha parti, bensì luoghi e volti [...]
Svegliarsi nascendo o svegliarsi esistendo
è l'alternativa che si offre inizialmente all'essere umano.
[M. Zambrano, *Claros del bosque*, 1977]*

1. Le donne tra natura e cultura

Il «chi sono» è *quaestio* prima e primaria, interrogativo irrisolvibile e forse indefinibile nel procedere delle esistenze, in relazione a soggettività ed alterità, uguaglianza e diversità, inevitabili interlocutrici di una realizzazione umana per lo più incompiuta, comunque complessa e non lineare.

Nel dissidio fra natura e cultura, fra maschilità e femminilità, fra sesso e genere si pongono difficili questioni identitarie, quali componenti «essenziali» ed «esistenziali» del processo di costruzione del sé.

La storia dei femminismi e delle teorie femministe è in gran parte legata alla ricerca di soggetti inediti, allo studio della natura umana e delle sue molteplici forme ed espressioni, all'analisi delle ardue relazioni fra soggetti sessuati e *genderizzati*. Decenni di lotte e di studi sono stati impiegati dai femminismi per sovvertire, scardinare, decostruire secoli di distorsioni scientifiche, manipolazioni e strumentalizzazioni del concetto di «natura femminile» e «identità femminile».

Donna-femmina è stato tutto ciò che era o veniva interpretato come inversamente proporzionale a ciò che era o veniva definito uomo-maschio; l'idea di femminilità è stata strettamente ancorata ad una condizione biologica e sessuale. «Interamente immersa nella sua femminilità» scrive Collin, il rapporto con il suo sesso è stato, e

ancora oggi sembra essere «centripeto e intrinseco»¹; un destino biologico determinante, dirompente, indissolubile, alibi e pretesto di asimmetriche strutture sociali, politiche, economiche.

Il pensiero occidentale ha nel tempo teorizzato la «naturale» inferiorità delle donne, la «naturale» diversità, legata a indole, disposizione fisiologica, psichica; ha costruito su basi pseudoscientifiche una gerarchia fra i sessi in termini di capacità, intelligenza, inclinazioni, preferenze, legittimando le storiche e conseguenti differenziazioni nell'organizzazione sociale, politica, familiare, economica; in due parole, subalternità e inferiorità femminile².

Sostiene a proposito Rothblatt: «la divisione legale degli individui in base al sesso ha sempre avuto come corollario lo stato di inferiorità di un sesso»³; la dimensione biologica dell'esistenza umana è stata strumentalizzata come referente necessario per giustificare e normalizzare, ricondurre ad un ordine biologico di cause e fenomeni, comportamenti di origine sociale e culturale, con conseguenti classificazioni di valori e gerarchie di rilevanze.

Oggi tutto questo potrebbe apparire preistoria, risuonare come retaggio di discorsi veterofemministi, storie lontane di un passato ormai superato; eppure tanti i campanelli d'allarme, non poche le immagini di una femminilità in cui la natura, nel suo porsi come normalità, validità, essenza biologica unica e univoca torna a definire, a disciplinare, a imporsi. Tanti «i naturalismi» di ritorno: causa o conseguenza di rei-

¹ F. Collin, *La disputa della differenza*, in Thébaud (a cura di), *Storia delle donne*, cit., p. 310.

² Vorrei ricordare le storiche parole del filosofo greco Aristotele, fra i primi classificatori delle specie viventi, pietra miliare del pensiero filosofico occidentale, che nei suoi *Parte degli animali*, *Riproduzione degli animali* e *Storia degli animali* sistematizza la diversità fra gli esseri umani, e le relative differenze e capacità. «Le femmine sono per natura più deboli e più fredde, e si deve supporre che la natura femminile sia come una menomazione» (*Riproduzione degli animali*, 775a, 15-16); «Tra gli animali, l'uomo ha il cervello più grande in rapporto alle sue dimensioni, e tra gli uomini i maschi l'hanno più grande delle femmine» (*Parte degli animali*, 653a, 27-29); «La femmina è meno muscolosa, ha le articolazioni meno pronunciate; ha anche il pelo più sottile nelle specie che hanno i peli, e in quelle che non l'hanno, ciò che lo sostituisce. Le femmine hanno la carne più molle dei maschi, le ginocchia più vicine e le gambe più sottili. I loro piedi sono più minuti, presso gli animali che ne posseggono. Quanto alla voce, le femmine l'hanno sempre più debole e più acuta, presso tutti gli animali che hanno la voce, ad eccezione dei bovini [...]» (*Storia degli animali*, 638b, 7-24). Il pensiero dotto ha impegnato molte delle sue energie nel legittimare e giustificare l'esclusione, la subordinazione e l'inferiorità del sesso femminile, segnato da debolezza, fragilità, incapacità biologica e fisiologica e conseguente impotenza sociale e politica. Da non dimenticare. La memoria delle parole pronunciate contro le donne e il ricordo delle teorie sulla subordinazione femminile elaborate dalla filosofia e dalla scienza nel corso dei secoli continuano ad essere strumenti importanti per mantenere alta l'attenzione e la critica.

³ M. Rothblatt, *L'apartheid del sesso. Manifesto delle nuove libertà di genere*, Il Saggiatore, Milano 1997, (ed. orig. 1995).

terati discorsi sull'insidioso concetto di natura umana (e contro natura) e sulla retribuita tendenza alla naturalizzazione (normalizzazione) degli eventi umani.

In un recente volume dal titolo *Contro natura*, l'antropologo Remotti, facendo appello ai suoi studi, alle responsabilità professionali e scientifiche, propone un'interessante analisi dei concetti di natura e contro natura, cultura e stabilizzazione culturale, a cui vorrei brevemente accennare perché funzionali alla riflessione critica sui sessi e sui generi, ma soprattutto sui loro rapporti con l'ordine sociale e politico, ed educativo.

Il ricorso alla definizione rigida e rigorosa di natura umana, come ciò che esiste «indipendentemente da», che resiste agli agenti esterni, lo scoglio indistruttibile che definisce l'essenza degli esseri viventi della specie umana, è stato terreno fertile di discussioni, di asserzioni dogmatiche e definitive sull'umanità, oltre che ambito di continue rettifiche delle temporanee conquiste scientifiche.

Remotti sostiene «la molteplicità irriducibile delle soluzioni umane»⁴ e a partire da suddetta ipotesi, dimostra come nella storia stessa del pensiero occidentale si affiancano all'idea fissa e unica di natura, altrettante interpretazioni dissonanti, o comunque divergenti. Scrive:

Molti si rivolgono alla natura, ma quanti sono i modi di intenderla e sfruttarla; molti si appellano alla natura umana, ma le immagini che ne vengono fuori sono tra le più divergenti; molti pretendono di sapere come va il mondo, quale sia il senso direttivo della storia universale, ma diverse sono le direzioni prospettate o che politicamente si vogliono imprimere⁵.

Le rivoluzioni scientifiche e i progressi delle scienze naturali e sociali hanno ampiamente dimostrato il carattere caotico e cangiante delle forme naturali, «l'inaffidabilità del concetto di natura»⁶ e le sue pericolose strumentalizzazioni culturali; «siamo noi che, in determinate circostanze storiche e culturali, abbiamo costruito questa stabilità, abbiamo voluto vedere nella natura una stabilità che garantisce il nostro dominio su di essa»⁷ scrive Remotti.

⁴ F. Remotti, *Contro natura. Una lettera al Papa*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 7. [Corsivo dell'Autore]

⁵ Cfr. *ivi*, p. 52; l'antropologo richiama alcune tesi sui concetti di natura e cultura: pensatori come Pascal, Cartesio, Mointagne, Galileo Galilei, Hegel, sono la testimonianza culturale della quantità di strategie di comprensione e normalizzazione delle vite umane presenti nel corso storico occidentale; e affianca a queste le molteplici espressioni di ordine dei popoli altri, che tanto più ci dicono della differenziazione e della molteplicità di forme di vita.

⁶ Cfr. *ivi*, p. 51.

⁷ Cfr. *ivi*, pp. 196-197.

Paure e incertezze date dalla fragilità e dalla finitezza dell'esistenza, sono state canalizzate e ordinate, modalità di relazioni e modi di vita sono stati pensati, elaborati, standardizzati, regolarizzati e poi narrati da tutti i gruppi umani nelle più svariate configurazioni sociali.

Si ricorre alla natura per legittimare l'ordine unico delle cose e delle persone in una data società, con un dato potere, rispondendo in modo significativo ai bisogni di sistematizzazione propri della specie meno determinata dal punto di vista biologico: gli esseri umani.

Il sapere umano, apparentemente neutro, ha cercato nell'ordine naturale forme di stabilità sociali, giustapposti ruoli e status, sessi e generi, attraverso corsi e ricorsi che «operano costantemente nelle culture»; strumentalizzando la pseudo naturalità e quindi normalità di alcuni eventi, relazioni, caratteri, assetti, ha delineato e definito strutture apparentemente immodificabili, perché naturali.

In queste operazioni troppo umane si situa il pericolo della pretesa da parte di alcuni di definire profili di umanità omogenei e uniformi, superiori e inferiori, giusti e sbagliati; nell'appello alla ragione umana, lo strumento per chiarire cosa è umano e cosa non lo è, cosa è naturale e cosa non lo è.

Le «stabilizzazioni naturalistiche» hanno concorso a «creare categorie di “fuori natura” o addirittura “contro natura”» dotando la natura umana di caratteri irreversibili e indipendenti dalle relazioni ambientali, «mondo a sé stante, fornito di leggi stabili e di strutture permanenti»⁸, corredata di una razionalità e di una ragionevole armonia.

Per cui, senza alcuna pretesa assolutistica, Remotti riparte da un quadro naturale instabile, caotico, incerto, che presenta difformità e stranezze, unicità e alterità evidenti, in stretta relazione con le culture.

Se volessimo trovare una specificità o un tratto ricorrente della natura umana, allora potremmo indicare la capacità di elaborare e apprendere cultura; tipico dei più vari gruppi umani è infatti «la propensione a rappresentarsi in termini di cultura specifica e differenziata, se non a rappresentare le proprie differenze come naturali ed essenziali, quindi incontestabili»⁹.

Di Cristofaro Longo sostiene infatti che l'elemento distintivo del genere umano è appunto la cultura: «non c'è persona senza cultura; non c'è cultura senza persona»¹⁰.

⁸ Cfr. *ivi*, p. 37.

⁹ A. Rivera, *Cultura*, in R. Gallissot, M. Kilani, A. Rivera, *L'imbroglione etnico in quattordici parole chiave*, Dedalo, Bari 2006², p. 96.

¹⁰ G. Di Cristofaro Longo, *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Edizioni Studium, Roma 2002², p. 11.

Arriviamo così all'altro termine della relazione, più complesso e complicato, polisemico, il concetto di cultura: eccezionalmente umano, espressione di quel fare e agire tipico della specie umana; cultura è scelta, è costruzione, è ordine, economico, sociale, politico, morale, è possibilità di tanti ordini diversi e di sovversione di ognuno di questi.

Risposta alle domande esistenziali, codifica di modi, tempi, spazi umani.

Scriva Rivera che nonostante la varietà delle definizioni si possono rintracciare in tutte le formulazioni alcuni elementi comuni:

1) la cultura è un insieme *complesso e organizzato* di *credenze e pratiche*; 2) è *acquisita* dall'uomo in forme sociali; 3) è trasmessa da una generazione all'altra; 4) ha una *forma* più o meno riconoscibile¹¹.

Realtà vivente, «creata, elaborata, trasmessa, comunicata, acquisita»¹², insieme di operazioni attraverso cui persone e gruppi attribuiscono senso alla realtà, ai vissuti, cominciando, scrive Di Cristofaro Longo, «con il nominarla, organizzarla, assegnare ad essa funzioni, stabilire priorità, collegarla nel tempo e nello spazio con altre realtà»¹³.

Per cui parlare di cultura in termini di configurazioni dinamiche e mutevoli significa coglierne il movimento, la trasformazione, le relazioni molteplici con la memoria individuale e collettiva, con i modelli educativi, le rappresentazioni sociali.

I caratteri culturali dell'esistenza umana presentano pluralità di manifestazioni, segni modificabili, rispondono ai bisogni di stabilizzazione, di interpretazione e rappresentazione dei vissuti e dell'esistente, coinvolgendo i tratti naturali, scrive Remotti, in un intreccio indissolubile e mal definibile.

Fra natura e cultura si instaura allora un necessario rapporto di interazione, di significazione simbolica che non dovrebbe presentare gerarchie o precedenze, ma continui scambi.

Gli esseri umani «fanno» tanti modelli di umanità; ogni società ha un modo di elaborare concezioni e immagini di esseri umani «a seconda del sesso, dell'età, degli *status* sociali, delle circostanze di vita. [...] Nell'area antropologica, quella dei modelli di umanità, vi è sempre una pluralità di voci e di opinioni, spesso in disaccordo e in competizione tra loro»¹⁴ e tutto questo ci rimanda alla questione del potere, del chi fa cosa, «chi plasma chi» in quali modi, con quali strumenti e quali obiettivi.

¹¹ Rivera, *Cultura*, in Gallissot, Kilani, Rivera, *L'imbroglione etnico*, cit., p. 81.

¹² Di Cristofaro Longo, *Identità e cultura*, cit., p. 14.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Remotti, *Contro natura*, cit., pp. 208-209.

Il fare consiste nel modellare e rimodellare vivendo, sperimentando le nostre esistenze, nel forgiare modelli ed esempi non sempre condivisi, nel costruire anche se temporaneamente prototipi di umanità da tramandare di generazione in generazione, rispondendo ad un bisogno umano di completezza.

Bisogna che non deve indurre a pensare anche “la cultura” come un’entità indipendente e assoluta, una “cosa” fuori dal contesto, un *enclave* di riferimenti dati, propri di alcuni e non di altri, almeno negli stessi termini; tutti i gruppi umani presentano la tendenza a reificare “la propria cultura” o la propria “appartenenza culturale” come qualcosa di indipendente dal tempo, dal contesto, dalle attinenze, cadendo nell’errore di un determinismo culturale senza via d’uscita, che privilegia i prodotti ai produttori, le categorie alle relazioni, il dato allo svolgersi, il sociale all’individuale, il passato al presente e al futuro.

La plasticità culturale degli esseri umani si configura nell’elaborazione continua della narrazione di sé e del mondo, nelle rappresentazioni simboliche e nella progettualità mentale e comportamentale, investendo forme e contenuti dei processi di formazione delle persone.

Scrivo sempre Remotti in un suo precedente lavoro:

la teoria dell’uomo come animale biologicamente incompleto e la teoria della natura sociale (interattiva) della mente presentano queste ulteriori implicazioni: buona parte dell’uomo (i suoi pensieri, le sue emozioni, i suoi sentimenti, le sue inclinazioni) viene costruita socialmente; ciò che dell’uomo viene costruito sono forme dotate di significato, queste forme hanno sempre un carattere particolare. Fin da subito l’uomo va costruito; fin da subito occorre porre mano alla sua formazione a causa delle carenze della sua natura biologica. [...] La teoria dell’uomo come animale incompleto apre immediatamente la questione dell’identità¹⁵.

2. La costruzione delle identità di genere

2.1 Bisogni di identità?

La questione che risponde alla domanda «cosa è identità» ha occupato la scena del pensiero occidentale per secoli; Monceri trova nella riflessione sul concetto d’identità «un tratto caratteristico dell’Occidente», tipico di studi che hanno cercato di individuare e stabilire «che cosa essa sia», in termini ontologici ed essenziali.

¹⁵ F. Remotti, *Contro l’identità*, Laterza, Roma-Bari 2009⁵, pp. 16-17.

Mi interessano piuttosto le dimensioni del *come* e del *chi*, vale a dire da un lato il processo attraverso il quale si perviene a definire un'identità e, dall'altro, gli individui intitolati a far valere il risultato del processo come l'unico o il migliore possibile, soprattutto¹⁶

nei rapporti, scrive Monceri, con tutti coloro che non possono, non vogliono o non riescono ad uniformarsi al risultato e alle aspettative identitarie proposte come norme.

Martin Heidegger rimandava la riflessione alla *Zusammengehörigkeit* di *Identità e Differenza*, ossia l'appartenenza di cose diverse ad un ambito comune, che quindi le fa essere necessariamente insieme¹⁷.

In Heidegger «l'esistenza è l'evento dell'altro» scrive Ruggenini, e «l'affermazione riesce ovviamente impenetrabile a chi non avverta subito che per *esistenza* si intende non già il mero darsi delle cose nel mondo, ma solo il trovarsi nel mondo dell'essere»¹⁸.

L'essere umano è caratterizzato dallo *stare-dentro* e dalla diversità delle relazioni e delle esistenze, da quel rinviarsi che differenzia e tiene insieme; scrive Ruggenini che in Heidegger si apre la via *all'esperienza dell'alterità tramite la questione dell'essere*.

Il problema dell'identità pone la riflessione sull'altro, il diverso; implica analisi delle molteplici forme di relazioni e di azioni, pone piani individuali e collettivi di interazione, presuppone divenire e mutamento, localizzazione e individuazione; Todo-rov nel ripercorrere le vicende di quella che definisce la "conquista dell'America" e considera uno fra i più sconvolgenti e importanti eventi della storia dell'umanità, scrive:

Voglio parlare della scoperta che l'*io* fa dell'*altro*. L'argomento è vastissimo. Non appena lo abbiamo formulato nei suoi termini generali, lo vediamo subito suddividersi in molteplici categorie e diramarsi in infinite direzioni. Possiamo scoprire gli altri in

¹⁶ F. Monceri, *Oltre l'identità sessuale. Teorie queer e corpi transgender*, ETS, Pisa 2010, p. 22.

¹⁷ M. Heidegger, *Identità e differenza*, in «Aut Aut», nn. 187-188, 1982, pp. 2-37; il testo raccoglie le parole pronunciate dal filosofo il 27 giugno 1957 in occasione del cinquecentesimo anniversario dell'Università di Freiburg, la traduzione e le note sono a cura di Ugo M. Ugazio. Scrive «Nella misura in cui l'essere sussiste come essere dell'essente, come differenza, come deferimento, il fondare e la giustificazione del fondare continuano ad essere portati a differire e a rivolgersi l'uno verso l'altra, l'essere fonda l'essente e l'essente, in quanto l'essente più essente, fonda l'essere giustificandolo. L'uno passa nell'altro tramandandosi, l'uno arriva all'altro» (p. 34); la differenza è costitutiva dell'identità, è quel momento filosofico fondamentale per accedere alla comprensione dell'essere.

¹⁸ M. Ruggenini, *Il discorso dell'altro. Ermeneutica della differenza*, Il Saggiatore, Milano 1996, p. 155.

noi stessi, renderci conto che ognuno di noi non è una sostanza omogenea e radicalmente estranea a tutto quanto non coincide con l'io: l'io è un altro¹⁹.

Identità pone alterità, non più data, scrive Leonelli, non più immutabile o monolitica, «carica di significati, pluririferita»²⁰, cammino fatto di molteplici relazioni con ciò da cui prendiamo le distanze per definire quei caratteri di unicità che si evincono solo nel riconoscimento dell'altro.

La scoperta dell'alterità come carattere costitutivo dell'esistenza soggettiva e la differenza come possibilità altra di esistenza risultano essere una conquista del Novecento e un terreno ancora fertile di riflessione per il nostro secolo.

Per cui se per un lungo periodo l'identità è stata letta ed interpretata come qualcosa di stabile, di immutabile, di sostanziale, «ciò che rimane» al di là del fluire, «il nocciolo duro, il fondamento perenne e rassicurante della vita individuale»²¹, oggi sappiamo che abbandonata una visione *essenzialista* e *fissista* di tale concetto, lo stesso si ripropone in una diversa e più ampia prospettiva, che legge, nella fluidità e nella costruzione, il dissolvimento di ogni arroccamento su falsi determinismi e riduzionismi.

I processi di costruzione dell'identità comportano un impegno attivo del soggetto, e un continuo inscrivere dello stesso in molteplici rapporti; «l'identificazione è essa stessa un movimento, un processo del soggetto, una relazione»²².

Parlare di identità, oggi, significa innanzitutto assumere la consapevolezza che l'individuo è un essere vivente che fin da subito si costruisce entro un contesto di relazioni, uscire da «una consolidata tradizione filosofica che guarda all'identità personale come ad un nucleo inviolabile, un punto fisso nell'incontrollato e incontrollabile divenire della realtà fisica e psichica»²³, porre al vaglio critico dell'analisi quelle certezze circa «la garanzia della continuità temporale e spaziale delle esperienze dell'individuo», superare l'idea rassicurante «di un soggetto come agente razionale, unitario e trasparente» e soprattutto di confini stabili, chiari e invalicabili, ultimi baluardi di concezioni forti dell'identità²⁴.

¹⁹ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino 1984, (ed. orig. 1982), p. 5.

²⁰ S. Leonelli, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, Clueb, Bologna 2003, p. 165.

²¹ Todorov, *La conquista dell'America*, cit., p. 4.

²² T. De Lauretis, *Sui generis. Scritti di teoria femminista*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 80.

²³ M. Pasquino, *Peter Pan al gabinetto: la mia versione*, in Giuliani, Fortuna, Pasquino, *Storie di femmine, filosofe rumorose*, cit., p. 72.

²⁴ Cfr. *ivi*, pp. 72 e 75.

Il posizionamento identitario e la rappresentazione sociale dei tratti che ci distinguono, e di cui gli esseri umani sembrano aver bisogno, non implica affatto finitezza e compiutezza di suddetta figurazione, né esiti scontati e legittimati, né modelli e-sempolari di riferimento.

Senza alcuna pretesa di essenziale armonia e unitarietà si coglie nel come del processo di formazione dell'identità un cammino di significazione che guarda alla straordinarietà e alla fragilità dell'intreccio, della reciprocità, dell'interrelazione.

Intersoggettività e relazionalità sono caratteristiche proprie dei soggetti e del loro costituirsi; uscire da una logica «puramente identitaria» significa «essere disposti a riconoscere il ruolo “formativo” e non semplicemente aggiuntivo o oppositivo, dell'alterità»²⁵.

Il rapporto identità-alterità pone il superamento di se stesso, induce il passaggio da una singolarità ad una pluralità di linguaggi e interpretazioni, offre l'occasione a modalità alternative di vita; il *gender* si fa componente decisiva di suddetto rapporto.

Sciolla propone tre dimensioni portanti dell'identità: *locativa*, in quanto l'individuo «si colloca sempre all'interno di un campo» o «definisce il campo in cui collocarsi», *selettiva*, poiché l'individuo «una volta che ha definito i propri confini e assunto un sistema di rilevanza, è in grado di *ordinare* le proprie preferenze» di scegliere le alternative, e infine una dimensione *integrativa*, attraverso la quale l'individuo dispone di «un quadro interpretativo» con cui collega «le esperienze passate, presenti e future nell'unità di una biografia»²⁶.

La triade è costitutiva del rapporto fra identità e azione, ossia necessaria alla consapevolezza, propria del soggetto contemporaneo, di vivere in una interrelata mappa di significazioni e significati.

L'identità non è unica, ma molteplice, scrive Morin, non ha confini stabili nella società complessa; «ogni individuo è uno, singolare, irriducibile. E tuttavia è nello stesso tempo doppio, plurale, multiforme ed eterogeneo»²⁷, per questo è necessario continuare ad interrogarci sulla possibilità di unità multiple, sulle potenzialità delle scissioni, delle rotture, dei risvegli e dei ricongiungimenti, della diversità e della identità.

Insiti in queste dinamiche che potremmo definire di identificazione, si trovano quelle pratiche e quelle norme che strutturano le possibilità identitarie sessuate e le identità di genere, che altro non sono se non la risposta ai processi di disciplinamento

²⁵ Remotti, *Contro l'identità*, cit., p. 99.

²⁶ L. Sciolla (a cura di), *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*, Rosenberg & Sellier, Torino 1983, pp. 21-22.

²⁷ E. Morin, *Il metodo. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002, (ed. orig. 2001), p. 63.

storico e sociale, materializzazione di dispositivi simbolici sociali, etici, politici, estetici ed educativi in atteggiamenti, aspettative, valori condivisi e legittimati, sistematizzazione di rapporti di potere.

E allora si presentano nella narrazione umana le identità, individuale, collettiva, planetaria, culturale e sociale, sessuale e di genere, polimorfa e multiculturale, pezzi di esistenza che si intersecano più o meno consapevolmente, facce di un ipertesto in costruzione, di cui si vogliono riflettere l'articolazione e gli squilibri, facendo di questi gli strumenti indispensabili alla decostruzione e ricostruzione dei soggetti in formazione.

«In questa chiave» scrive Callari Galli «l'identità perde il suo valore di essenza, diviene più un punto di riferimento che una realtà» e continua

l'identità non è mai data, è sempre e soprattutto un processo, una meta da accertare e da acquistare, mai un valore statico e costante. Né può essere concettualizzata come un valore che possa, meccanicamente, essere tramandato da una generazione all'altra; ammesso che possa essere considerata un valore (oggi non sarebbe più realistico considerarla una modalità di coagularsi e di scontrarsi di più valori?), un simile valore va considerato nella sua dinamicità²⁸.

Abbandonata la possibilità di un'unità e un'armonia, Gherardi aggiunge che

l'io unico e immutevole è dunque una nostra illusione così come è illusorio che esso sia il centro delle decisioni. L'io si configura piuttosto come un aggregato momentaneo, un costruito sociale adoperato per descrivere i diversi stati mediante i quali la soggettività si manifesta²⁹.

Per questo uscire dalle logiche più restrittive dell'identità può significare cogliere in pieno la rivoluzione concettuale che ha accompagnato «le finzioni»³⁰ di identità, come le definisce Remotti, elogiando la libertà di poter esistere più liberamente, alleggerendo il peso delle nostre appartenenze, riducendo le ingerenze delle categorie e delle definizioni, e infine allargando gli interstizi delle relazioni fra esseri umani, muovendo così oltre le identità.

²⁸ M. Callari Galli, *Gli ambigui confini della differenza: una prospettiva antropologica*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 379-380.

²⁹ S. Gherardi, *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano 1998, p. 183.

³⁰ Remotti, *Contro l'identità*, cit., pp. 102-103.

2.2 Identità e genere

La teorie femministe della seconda metà del Novecento hanno avuto il grande merito di inaugurare nuovi filoni di studi e ricerche sulle modalità di costruzione dell'umanità e sulle influenze identitarie del dato sessuale in complementarità con quello di genere, smascherando pubblicamente il secolare ricorso alla naturalità (biologica e sessuale) come strumento di subordinazione culturale e sociale del genere femminile; le differenziazioni operate fra sessi e generi «hanno assunto, nella società umana, un significato culturale, segnato da una diseguale distribuzione delle risorse materiali e simboliche»³¹; assunte come cornici mentali e finalizzate ad esprimere differenze corporee e presunte dicotomie culturali in termini di opportunità nelle vite degli esseri umani, configurazioni oppostive dei sessi e dei generi, da cui poi, valori e disvalori, qualità e difetti, capacità e incapacità, possibilità e impossibilità.

«Ciò che la natura ha posto come ovvia differenza biologica (maschi e femmine), la cultura l'ha trasformata in differenza di valore dei sessi basata sulla gerarchia al cui vertice ha posto l'uomo»³²; scrive Tortolici, affermando che la distinzione operata fra caratteri femminili e maschili che ha erroneamente identificato il sesso con il genere, ha portato ad una pericolosa *trasfigurazione degli elementi fisiologici in considerazioni ideologiche*³³.

La *biologizzazione del genere*³⁴ richiama due poli di riferimento e significazione dei processi di formazione: *l'identità e il genere*; questi ultimi oltre ad essere protagonisti del discorso femminista, rimandano ad una sconfinata letteratura trasversale e interdisciplinare, dalla quale si avverte il bisogno concettuale di enucleare possibili elementi analitici, vagliare dubbi e incertezze sulle possibilità definitorie e definitive intorno ai generi e alle identità, per poter successivamente coglierne le influenze nei processi formativi.

Importante categoria di riferimento nell'itinerante processo di costituzione dell'identità è senz'altro il genere, in quanto elemento di differenziazione e appartenenza, esclusione ed inclusione, locazione, selezione e integrazione.

Riflettere sul formarsi delle «identità di genere» significa tentare di individuare i processi e le modalità attraverso cui prende forma la «percezione sessuata di sé e del proprio comportamento, acquisita attraverso l'esperienza personale e collettiva, che

³¹ Cfr. *ivi*, p. 20.

³² C. B. Tortolici, *Il genere: dalla differenza alla relazione*, in L. Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, Il Paese delle donne, Roma 2007, p. 61.

³³ Cfr. *ivi*, p. 63. [Corsivo dell'Autrice]

³⁴ Campani, *Genere, etnia e classe*, cit.

rende gli individui capaci di relazionarsi agli altri»³⁵; si apre così una doverosa riflessione su un processo più ampio di costruzione dell'identità dei soggetti, di cui «il riconoscimento delle implicanze della propria appartenenza a un sesso in termini di sviluppo di atteggiamenti, comportamenti, desideri più o meno conformi alle aspettative culturali e sociali»³⁶, costituisce un fondamentale riferimento, oltre che un campo d'azione e di intervento pedagogico.

Il concetto di genere ha un valore *analitico-critico* e consente di individuare la funzione sociale dei ruoli dei sessi. Il genere usato come concetto analitico consente di uscire dal modo univoco e pregiudizievole che l'uso standardizzato ne ha fatto e permette di cogliere la sua funzione sociale e la sua costruzione culturale nella relazione tra i sessi³⁷.

Come conquista teorica femminista del secolo scorso, il termine *gender* nasce in riferimento «alle distinzioni di matrice sociale tra uomini e donne», è quindi connesso «alle determinazioni culturali del femminile e del maschile»³⁸, complementare al termine *sesso*, con cui si indica soltanto una distinzione biologica, anatomica e riproduttiva. Scrive Durst «il genere assume così il ruolo di una categoria interpretativa di come la diversità sessuale tra uomini e donne sia stata variamente elaborata a livello socio-culturale, in funzione di rapporti di potere e supremazia»³⁹.

Su un'arbitraria differenziazione, a cui in modi e tempi diversi sono stati attribuiti scale di valori fra bene e male, positivo e negativo, superiore e inferiore, si delinea il percorso di socializzazione al genere, fortemente determinato da quel sistema di differenze storicamente assegnate a maschi e femmine della specie umana.

I compiti che la società affida all'uomo e alla donna sono differenziati in base alle caratteristiche biologiche: ciò ha determinato una chiara divisione dei ruoli, più o meno accentuata nei diversi periodi storici. Parliamo della costruzione sociale delle differenze tra corpo maschile e femminile - scrive Ruspini - della trasformazione della corporeità in significati e della divisione dei compiti che ne deriva⁴⁰.

³⁵ E. Ruspini, *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2008³, p. 16.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Tortolici, *Il genere: dalla differenza alla relazione*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 65.

³⁸ M. Durst, *Genere/generi, studi di genere*, in Moschini (a cura di), *Le pari opportunità vanno a scuola*, cit., p. 51.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Ruspini, *Le identità di genere*, cit., p. 20.

Il genere è stato a lungo considerato come un insieme di attributi, di caratteristiche psico-attitudinali e comportamenti che si ritengono adeguati ad un uomo, ad una donna, e prima ancora ad un bambino o ad una bambina, *esseri sociali*, risultanti di un complesso di modelli culturali che caratterizzano ciascuno dei due sessi e ne condizionano il ruolo e il comportamento⁴¹.

Questo significa che il nostro essere uomini e/o donne è sempre frutto di condizionamenti storici, non è mai una condizione stabilita una volta per tutte, bensì il risultato di un divenire, di un processo, di una realtà in movimento.

Non potendo più pensare la fissità dell'esser uomo e/o donna come condizione stabilita una volta per tutte dalla natura, definitiva e rispondente alla fisiologia dei soggetti, non dobbiamo neanche dimenticare che siamo noi stessi a costruire i modelli sociali di riferimento, a trasmettere i ruoli di genere attraverso le richieste implicite ed esplicite, le scelte e le modalità.

Sostiene Connell, a proposito, che i modi in cui articoliamo il genere sono sicuramente una fonte di piacere, di riconoscimento, di sicurezze, alle volte causa di ingiustizia, offesa, di soggezione, ma comunque «una base per la costruzione della propria identità»⁴², che ha inizio con l'assegnazione ad una categoria sessuale.

Abbiamo oggi raggiunto una fondata consapevolezza dei fenomeni connessi ai processi di formazione delle identità di genere, e di come questi rispondano ad una precisa organizzazione culturale, che regola le divisioni sociali, il loro riconoscimento, le relazioni emotive e le aspettative a queste connesse, il funzionamento politico, pubblico e privato delle esistenze individuali e collettive: «una simile configurazione dell'organizzazione di genere può essere definita come il *regime di genere* di un'istituzione»⁴³.

Oggi sappiamo che il genere è stato «il più potente simbolo di differenziazione»; sin dalle prime tracce di civiltà si riscontrano elaborazioni culturali e simbolizzazioni delle differenze sessuali e di genere: e da queste «la produzione culturale di universi simbolici maschili e femminili ha sedimentato la credenza di essenze universali di mascolinità e femminilità»⁴⁴; è inoltre pervasivo, poiché iscritto nel linguaggio, nel pensiero, nei fatti, nelle pratiche, alle volte ambiguo, *medium* di modalità e abitudini condivise e ripetute.

⁴¹ M. Busoni, *Genere, sesso, cultura*, Carocci, Roma 2000.

⁴² Connell, *Questioni di genere*, cit., p. 35.

⁴³ Ivi, p. 105.

⁴⁴ Gherardi, *Il genere e le organizzazioni*, cit., p. 14.

Sappiamo inoltre che il genere è stato qualcosa che a lungo abbiamo dato per scontato, un costrutto invisibile e inafferrabile verso il quale sostiene Gherardi «abbiamo una cecità culturalmente costruita»⁴⁵.

Una invisibilità che non ci permette di attivare i necessari strumenti critici per decostruire e smascherare le distorsioni che nella vita, nelle relazioni e negli spazi organizzati del quotidiano la differenziazione di genere provoca, in quanto erroneamente legittimata da una dimensione naturale e biologica che in realtà non le appartiene.

Siamo dentro il *regime di genere*: ogni sistema organizzato umano si costituisce e trae ordine e configurazione in diversi regimi di genere, sedimentati in duraturi e precisi modelli, che Connell definisce *ordini di genere*, ossia indicazioni puntuali da e tramite cui una data società regola «un insieme di *rapporti*, ovvero i modi in cui gli individui, i gruppi e le organizzazioni sono collegati tra loro, e i modi in cui sono separati»⁴⁶.

Concorrono al costituirsi di queste relazioni attori e spettatori in ogni ambito, familiare, religioso, educativo, giuridico, in un *continuum* di interazioni quotidiane che definiscono seppur temporaneamente rapporti di dominio, di solidarietà e antagonismo, di comprensione e indifferenza fortemente vincolati ai bisogni, alle richieste e alle disposizioni di cui la struttura sociale è produttrice e allo stesso tempo prodotto.

«La struttura delle relazioni di genere non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni»⁴⁷; per cui il genere, scrive Connell, anche nelle sue forme più complesse ed elaborate, «è sempre un risultato», è qualcosa che «si fa concretamente, e che si fa nella vita sociale, non è qualcosa che esiste prima della vita sociale stessa, o al di fuori di essa»⁴⁸, e a cui dobbiamo riconoscere una dimensione plurale e complessa, non più risolvibile in una polarità sessuale.

La struttura di genere in ogni società determina ed è determinata a sua volta da pratiche attraverso cui soggetti e collettività gestiscono le relazioni interne ed esterne, per cui è sempre un risultato, il prodotto di pensieri e azioni agenti e agiti, non esiste fuori né prima della vita sociale.

⁴⁵ Cfr. *ivi*, p. 15.

⁴⁶ Connell, *Questioni di genere*, cit., p. 106.

⁴⁷ Cfr. *ivi*, p. 108.

⁴⁸ *Ibid.*

Connell propone una quadripartita distinzione di tali strutture⁴⁹; quattro dimensioni dell'esistenza e dei significati intrinseci alla differenziazione fra i generi: innanzitutto *il potere*, come elemento centrale, componente essenziale della struttura di genere di ogni società, poiché direttamente o indirettamente influente e pervasivo nel processo di costituzione dell'identità di genere, «capillare e diffuso», «profondo e intimo» a livello discorsivo, concettuale e operativo, «esso ha un impatto diretto sui corpi degli individui, così come sulla loro identità e sul senso che essi attribuiscono al posto che occupano nel mondo»⁵⁰; *le relazioni di produzione* a cui sono strettamente legate le nostre concezioni di maschilità e femminilità e la conseguente divisione sessuale del lavoro; *le relazioni emotive* che determinano l'importanza dei legami affettivi e le intrinseche connessioni alla dimensione della sessualità; e infine *le relazioni simboliche*, ossia quell'insieme complesso e articolato di significati tramite cui elaboriamo e interpretiamo le nostre esistenze nel mondo.

Scrive Connell:

la società è inevitabilmente un insieme di significati [...]. Questo riguarda anche i significati di genere. Quando parliamo di una donna o di un uomo, noi mettiamo in gioco tutto un enorme sistema di conoscenze, implicazioni, sfumature di significato, e allusioni che si sono accumulate nel corso della storia della nostra cultura⁵¹.

L'autore precisa di non voler descrivere la realtà come semplici e giustapposti compartimenti, bensì di voler operare un'analisi delle logiche che sottendono a funzionamenti e pratiche di genere intrecciati e in continua interazione fra loro.

Le quattro dimensioni, complementari e interconnesse, caratterizzano le strutture di genere e le conseguenti relazioni, producendo configurazioni sociali funzionali a quei processi di formazione e acquisizione delle identità di genere: e se questi sono fenomeni storicamente determinati, allo stesso modo si presentano come le precondizioni e gli orizzonti in cui si possono operare cambiamenti.

E se, come sostiene Connell, «l'invenzione umana più grande di tutte sono gli altri esseri umani», poiché scrive «non soltanto creiamo relazioni sociali, ma insegniamo alle nuove generazioni ad agire basandosi sulle relazioni sociali già esistenti»⁵², allora in queste stesse fonti di ordini e significati asimmetrici e discriminanti possia-

⁴⁹ R. W. Connell, *Gender and Power. Society, The Person and Sexual Politics*, Polity Press, Cambridge 1987.

⁵⁰ Connell, *Questioni di genere*, cit., p. 114.

⁵¹ Cfr. *ivi*, p. 123.

⁵² Cfr. *ivi*, p. 128.

mo individuare gli elementi trasformativi, gli spazi concettuali e strategici del cambiamento di genere.

In questo quadro interpretativo la categoria *gender* si propone come strumento tramite cui cogliere fattori di persistenza, ma soprattutto di mutamento.

Si tratta quindi di un approccio di cui bisogna servirsi non solo in termini di contrapposizione o integrazione, ma anche alla stregua di guida, supporto euristico nell'esame di quegli aspetti significativi della realtà umana in vista e in funzione di possibili capovolgimenti che favoriscono convivenza e benessere.

Il genere riguarda le relazioni sociali, all'interno delle quali agiscono le persone e i gruppi, e come costruito sociale non rappresenta qualcosa di imm modificabile, bensì offre molteplici possibilità di configurazioni che devono essere ripensate, poiché, come scrive Judith Butler, è vero che «il genere è il meccanismo attraverso cui vengono prodotte e naturalizzate le nozioni di maschile e femminile» ma è anche vero che «potrebbe rappresentare lo strumento tramite il quale decostruire e denaturalizzare tali termini»⁵³.

Questo ci dice che norme e regole attraverso cui operano meccanismi di potere e di sapere non sono incontestabili, né immutabili, possono invece essere ampliate, anzi devono essere allargate lì dove la dualità sessuale ha subito una sonora sconfitta, come scrive Butler, aprendo la sua riflessione all'instabilità provocata dalla rottura del paradigma eterosessuale-bianco-borghese.

È oggi necessario capire quegli stessi meccanismi di genere all'interno di contesti più ampi, globali, configurarli in dimensioni transnazionali e plurali, in cui termini quali maschile e femminile, e i loro significati, cambiano radicalmente a seconda dei confini geopolitici, delle costrizioni culturali, degli orientamenti e delle preferenze sessuali, delle condizioni di ricchezza o povertà.

Tenendo anche conto che «i significati di genere, come il femminismo ha sostenuto, sono di sicuro indeterminati e controversi, non soltanto culturalmente e politicamente, ma anche in quanto modellati e rimodellati da un sé emotivo»; per cui scrive Chodorow, «considerare la nostra esperienza del significato personale alla luce di una realtà psichica interna individuale emotiva e fantastica, quindi, corrisponde a rivisitare e ampliare la nostra comprensione del significato culturale e linguistico»⁵⁴.

⁵³ J. Butler, *La disfatta del genere*, Meltemi, Roma 2006, (ed. orig. 2004), p. 7.

⁵⁴ N. J. Chodorow, *Il genere come costruzione personale e culturale*, in M. Dimen, V. Goldner (a cura di), *La decostruzione del genere. Teoria femminista, cultura postmoderna e clinica psicoanalitica*, Il Saggiatore, Milano 2006, (ed. orig. 2002), pp. 229 e 231.

Genere e identità risultano essere pezzi importanti di un *puzzle* più complesso, entrambi tratti distintivi di una data cultura e società, e allo stesso tempo strumenti potenziali di cambiamento insiti in quella stessa società e cultura.

Il genere è senz'altro un'esperienza costitutiva dell'identità, un elemento fluido e composito in un processo altrettanto articolato e mutevole: l'identità di genere è quella dimensione non-lineare, *scivolosa*, portatrice di ri-definizioni alternative e differenti possibilità, non più riconducibile ad una stretta dualità di maschile e femminile tradizionalmente intesa, e culturalmente ad unico modello occidentale.

Le dicotomie identità-alterità, uomo-donna si rivelano sempre più strette,

sia perché non esiste una corrispondenza perfetta tra sesso e genere ma anche perché esistono diverse gradazioni nell'accettazione e conformità alle aspettative sociali inerenti al ruolo sessuale: essere donna ed essere uomo può significare cose molto diverse⁵⁵.

In questo senso l'identità è strettamente collegata ai molteplici posizionamenti dei soggetti, riguarda e investe tutte «le svolte esistenziali»⁵⁶ di cui il soggetto è protagonista e agente, oltre che partecipe e osservatore.

L'identità di genere è anch'essa un intreccio inestricabile – quasi una fusione – di significati personali e culturali. Il fatto, quindi, che ciascun individuo dia origine al proprio genere personale-culturale implica un ampliamento della prospettiva per cui il genere stesso non può essere concepito come separato dalla cultura⁵⁷.

Le appartenenze non sono più assolute e polarizzate, ma spesso rispondono a processi di acquisizione e liberazione non univoci e unidimensionali; identità e genere sono entrambi concetti in continuo divenire, e sia la loro costruzione che la loro rappresentazione proseguono mediante la loro stessa decostruzione, sono prodotto e processo «sia della rappresentazione sia dell'autorappresentazione»⁵⁸.

Le discriminazioni di genere si annidano negli orizzonti simbolici delle identità di genere; ma dietro quegli stessi orizzonti si possono cercare le anomalie, i virus propri di ogni sistema.

⁵⁵ Ruspini, *Le identità di genere*, cit., p. 21.

⁵⁶ E. Musi, *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 73.

⁵⁷ Chodorow, *Il genere come costruzione personale e culturale*, in Dimen, Goldner (a cura di), *La decostruzione del genere*, cit., p. 225.

⁵⁸ De Lauretis, *Sui generis*, cit., p. 141.

Interpretare il *gender* come una categoria storica significa assumere questo come «un modo di configurare culturalmente un corpo», coglierne le continue rielaborazioni, pensare che “anatomia” e “sesso” sono termini non privi di implicazioni culturali e l’attribuzione di femminilità e maschilità come “ipotetiche proprietà naturali” avviene sempre all’interno di un struttura normativa.

Scrive Butler:

termini quali “maschile” e “femminile” sono notoriamente mutevoli; esiste una storia sociale per ciascun termine; i loro significati cambiano radicalmente a seconda dei confini geopolitici e delle costrizioni culturali relative a chi immagina chi, e a quale fine.

Inoltre la ricorrenza o la secolarità di tali termini non sono indici di verità o uniformità, bensì indicatrici «del modo in cui l’articolazione sociale del termine dipende dalla sua ripetizione, la quale rappresenta una dimensione della struttura performativa del genere»⁵⁹.

Se parliamo di identità di genere «come un processo di reciproco posizionamento e costruzione sociale, non di una sola, ma di molte e conflittuali identità» e se «le esperienze di genere infatti ci dicono che la realtà non è monolitica, ma molteplice e ambigua» allora entrambi le riflessioni, scrive Gherardi, prima o poi ci porteranno verso «una diversa consapevolezza della cultura di genere» che dovrebbe e potrebbe produrre «differenti relazioni di genere»⁶⁰.

Parlare di costituzione dell’identità di genere significa in primo luogo acquisire, anche se mai definitivamente, la consapevolezza che *gender* è sempre un risultato, qualcosa a cui si giunge concretamente, non esiste né prima e né dopo, né fuori dai molteplici riferimenti sociali, culturali, storici e geo-politici, è sempre un «incorporamento sociale»; le identità di genere sono sempre storicamente modellate all’interno di sistemi simbolici di comprensione e posizionamento, di significazione e rappresentazione delle condizioni di esistenza degli esseri umani.

3. L’impegno pedagogico: la reversibilità del *gender*

Data la fattività del genere, la creazione quotidiana di suddetta distinzione in società, potremmo ripartire dall’idea che genere non è «qualcosa che “si ha” o che “si è”,

⁵⁹ Butler, *La disfatta del genere*, cit., pp. 34-35.

⁶⁰ Gherardi, *Il genere e le organizzazioni*, cit., pp. 230-231.

ma qualcosa che “si fa” e che “si dice”»⁶¹ come sostengono Cozza e Gennai in un recente lavoro su *Il genere nelle organizzazioni*, qualcosa che si pensa, che si rappresenta, che si immagina.

Le complesse e articolate questioni relative al formarsi dell'identità di genere investono e includono nel processo le conseguenti potenzialità e azioni delle persone; ossia la domanda *chi sono* da una intenzionale prospettiva di genere, riflette e pone necessariamente la questione *cosa sono in grado di fare e in che condizioni posso e voglio esistere*. Si rileva una strettissima correlazione fra il divenire delle esistenze femminili e il procedere consequenziale delle possibilità concrete in termini economici, politici, sociali, giuridici, direi umani.

Assumere o rin-tracciare un'identità personale in una necessaria ottica dinamica e processuale significa ri-guardare e ri-flettere su tutte e ognuna delle svolte e degli andamenti esistenziali in cui le persone sono consapevolmente, a diversi livelli, implicati e per-formati.

La mappatura identitaria di genere *in progress* può aprire e guadagnare spazi di libertà, azione, tensione, impegno, responsabilità, e allo stesso tempo segnare diverse forme di recinzione degli sviluppi e delle procedure esistenziali, com-portando restrizioni, chiusure, disimpegno, impossibilità.

La formazione, nel suo essere contestualmente esercizio di pratiche quotidiane, di condivisione e messa in discussione di norme e credenze sociali, di teorie e sperimentazioni di attività e conoscenze, si offre ai soggetti lungo l'arco della loro vita come strumento esistenziale di possibilità, giocando un ruolo determinante, ancor più quando si parla di opportunità e trasformazione da prospettive femminili e femministe.

Da un punto di vista storico, tuttavia, la funzione normativa dei modelli pedagogici relativi all'appartenenza ad un genere ha svolto – e, per certi versi, continua a svolgere – un ruolo decisivo come dispositivo finalizzato a conformare, non solo le donne, ma anche gli uomini ai comportamenti ed alle attese sociali connesse all'identità sessuale⁶².

La differenziazione operata socialmente e culturalmente fra i generi ha comportato nell'arco storico forme legittimate di discriminazione, condizioni di svantaggio e oppressione delle donne, delle molteplici donne, ossia anche di tutte quelle che non appartengono o non hanno voluto sottomettersi ad un unico e assoluto modello di essenza umana femminile; a ciò la naturalizzazione delle differenze fra i generi ha

⁶¹ M. Cozza, F. Gennai, *Il genere nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2009, p. 10.

⁶² C. Covato, *Il genere come “norma” nella storia dell'educazione*, «Studium Educationis», cit., p. 355.

com-portato un non riconoscimento dello *status* giuridico, economico, politico dei soggetti femminili.

Il problema su cui riflettere non sta quindi nella molteplicità delle forme di esistenza, tantomeno nelle possibili differenze di genere, bensì nei giudizi di valore sottesi alle suddette, nelle asimmetrie di potere, inteso in senso di possibilità, derivanti dall'appartenenza ad un genere piuttosto che ad un altro, nelle conseguenti discriminazioni, violenze, forme di subordinazione che trasversalmente si riflettono sul quotidiano.

«Il genere è una istituzione sociale rinvenibile universalmente», in quanto tale, scrive Pitch, cambia, può essere più o meno permeabile, più o meno elastica, «come tutte le istituzioni, è un sistema di norme, sia sociali che morali e giuridiche. È un sistema gerarchico, attraversato dal potere e dal dominio» che è però possibile de-costruire almeno nei caratteri, ma per farlo è necessario che prima di tutto «l'istituzione sia vista. La forza delle istituzioni sta nel loro essere invisibili, nel presentarsi come ciò che è ovvio, naturale, da sempre e necessariamente così»⁶³.

L'avvenuta coscienza del *carattere storico, politico, geo-politico dell'istituzione del genere* comporta allora conseguenze intellettuali, politiche, e soprattutto pedagogiche: la rimessa in discussione delle statiche e irreversibili identità di genere, e le conseguenti critiche degli stereotipi e delle categorizzazioni operate e agite nell'ordine sociale e politico, sollecitano la ricerca pedagogica.

Il contatto diretto e indiretto con il pensiero della differenza prima, e con le rivendicazioni delle differenze e le teorie del genere poi, ha scosso una parte delle scienze dell'educazione, richiamando *in primis* la pedagogia.

C'è forse stata una carenza di riflessione e impegno in termini di ricerca e investimento sul fenomeno diffuso e universale della costruzione sociale del genere, o forse un mancato tradurre la consapevolezza in interventi pedagogici, davvero mirati, localizzati, incisivi alla metamorfosi del modello.

In questi ultimi quarant'anni è stato fatto il massimo possibile, date le premesse; le donne soprattutto hanno cercato di ottenere e perseguire il massimo dei risultati, iniziando e continuando a giocare però in un quadro di regole immutato, definito da logiche sociali e culturali inappropriate a creare un reale cambiamento strutturale tanto atteso e sperato.

Ci si chiede allora: le regole del gioco di genere nelle società contemporanee possono essere modificate davvero? In che orizzonte di senso procedere? Come agire pedagogicamente?

⁶³ T. Pitch, *La libertà femminile può passare per i diritti*, in R. Buttarelli, F. Giardini (a cura di), *Il pensiero dell'esperienza*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008, pp. 290-291.

«Che ci siano delle difficoltà è innegabile»⁶⁴ scrive Vita Cosentino in una sentita riflessione su *Il mestiere illuminato*, e che gran parte della «pedagogia ufficiale naviga indisturbata nella sua neutralità e astrattezza»⁶⁵ è un dato di fatto sottolinea Mapelli, ma entrambe le autrici, in contesti diversi, pongono la possibilità e presentano alcuni dei luoghi, degli strumenti da utilizzare e da pensare per rin-tracciare e per-seguire strade di genere nella formazione, spazi non pre-ordinati, circolari di esperienze e confronti che potrebbero diventare i presupposti di nuove e/o semplicemente rinvigorite e rinnovate partenze.

La pedagogia, più di ogni altra scienza, continua Mapelli, «dovrebbe essere proprio la disciplina cui si affida lo sviluppo delle culture di genere nelle scuole e nelle università, se crediamo in una scuola che forma le soggettività, una scuola come laboratorio di cittadinanza»⁶⁶ e indica la necessità di *nuove virtù pedagogiche*, ossia qualità, dispositivi pedagogici orientati e permeati dalla consapevolezza e dal valore delle differenze.

Nelle possibili intenzionalità educative entrano allora in gioco da questo punto di vista più registri linguistici, forme multiprospettiche di ricerca, temi e spunti, esperienze e vissuti da valorizzare, da cogliere, qualcosa di nuovo di cui parlare con insistenza.

Allora direi *in primis* «il genere come risorsa di formazione» mutuando un'espressione o meglio una linea di analisi di Besozzi, curatrice del volume *Il genere come risorsa comunicativa*, in cui sviluppa e dimostra la tesi secondo cui «*il genere è comunicazione e tale comunicazione rappresenta una risorsa sociale e individuale cruciale sia nei processi di crescita, sia nelle relazioni tra generazioni sia infine nella realtà adulta presente e futura*»⁶⁷.

Il *gender* si presenta oggi come uno sguardo sul mondo e sulle pratiche formative, sicuramente bacino potenziale da cui attingere, riserva materiale e cognitiva, strumento e opportunità per reagire adeguatamente ai secoli di indifferenza e omissione, per scardinare pazientemente millenni di false e preconette opinioni e ingiustizie; risorsa imprescindibile per avviare pratiche educative incisive negli spazi informali, ma soprattutto formali della formazione, scuola e università, con il preciso obiettivo

⁶⁴ V. Cosentino, *Il mestiere illuminato*, in Buttarelli, Giardini (a cura di), *Il pensiero dell'esperienza*, cit., p. 430.

⁶⁵ B. Mapelli, *Relazioni pedagogiche virtuose e saperi della vita*, in Comitato Regionale di esperte (a cura di), *Trame di lavoro. Strumenti per il mainstreaming e l'empowerment nei processi educativi e formativi*, Irace Print Service, Napoli 2003, p. 35.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ E. Besozzi (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 11, [Corsivo dell'Autrice].

di sollecitare la consapevolezza, la critica, la messa in discussione, il riconoscimento, i trucchi, avviando al contempo metamorfosi, ripensamenti, riprese.

Come in molte e molti ormai sappiamo, il tema della differenza di genere sotto la spinta dei movimenti femministi degli anni Settanta e del pensiero della differenza sessuale, inaugurato e sistematizzato nella filosofia e poi nella pedagogia continentale, è stato nell'ultimo ventennio dello scorso secolo oggetto e soggetto di interesse e di investimento formativo, spazio e *incipit* di intense e partecipate attività di ricerche e sperimentazioni femminili.

Dopo quell'arco temporale particolarmente intenso si è poi registrato un declino, un calo di attenzione e di interesse, un mancato ponte fra le generazioni di donne che se ne erano fatte promotrici, forse esclusive, e quelle generazioni successive a cui non solo bisognava rivolgersi, ma a cui bisognava lasciare il testimone, il compito del futuro.

Il gap generazionale, scrive Durst, va colmato, coinvolgendo tutte le agenzie formative, in particolar modo la scuola e il nucleo parentale, poiché suddetto divario

si ripercuote sull'intero corpo sociale, in quanto il restringimento e la contemporanea chiusura delle fasce generazionali ha un effetto distorto sulla costruzione delle memorie che supportano i processi identitari e non favorisce l'elaborazione dei vissuti legati alle diverse fasi della vita⁶⁸.

Diversi i motivi e le concause del declino e del raffreddarsi in campo educativo del pensiero femminista: andamenti storici, politici, economici neutri da una parte, e contrasti, discussioni e necessari ripensamenti all'interno dei movimenti femministi e femminili stessi alla luce delle metamorfosi di fine millennio.

Comunque la forza insita nei movimenti e nelle riflessioni di donne in ogni parte del mondo ha fatto sì che i focolai accesi e vigorosi non andassero del tutto perduti, anche se *sotterranei* in alcuni casi, *di nicchia* in altri e penso alle accademie, *viscerali* nelle ostili e faticose politiche di genere inaugurate in quegli anni; le resistenze e le forze femministe hanno permesso il costituirsi di una prospettiva di riferimento, di un'ottica da cui le nuove generazioni di studiose e studiosi, educatori ed educatrici, di insegnanti, possono e forse dovrebbero ripartire.

Oggi nonostante le difficoltà e le perdite, «gli studi di genere costituiscono una realtà significativa» dovuta in particolare «alla loro caratterizzazione in senso trans-

⁶⁸ M. Durst, *Generazioni e genealogie: una prospettiva pedagogica femminista*, in Id. (a cura di), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 56.

disciplinare e multidisciplinare»⁶⁹ e da questi bisogna muovere, poiché il *gender* è ancora una risorsa non o poco utilizzata nel panorama pedagogico.

Per andare dove e come?

Molteplici i percorsi, senza dubbio trasversali e transdisciplinari, ma prima e innanzitutto volti a compiere due primarie operazioni: decostruzione e ri-costruzione al contempo.

Nella libertà dei processi formativi si configura la possibilità di individuare, da una parte, pratiche d'azione positive, principi operativi consapevoli delle differenze e dei pluralismi di genere, e allo stesso tempo la possibilità di contribuire a smascherare i nodi nevralgici della tradizionale differenziazione e stereotipizzazione di genere che da sempre operano nei processi educativi, comportando fenomeni di discriminazione nei confronti delle donne che, scrive Ulivieri, sono ancora «espressione di una precisa egemonia culturale e pedagogica marcatamente maschilista»⁷⁰.

L'impegno di una pedagogia di genere come teoria e pratica di formazione è duplice; si colloca nell'individuazione del carattere dinamico, storico della differenziazione di genere, nella denuncia storica, nella memoria del processo longitudinale di separazione, distinzione, attribuzione asimmetrica di ruoli, comportamenti, atteggiamenti, valori, libertà per i maschi e le femmine.

Si scorge in positivo nel fatto che le differenze e le differenziazioni fra i generi sono «materia pulsante e viva»⁷¹ e il loro essere alla base dei processi di formazione sociale, culturale, politica dell'identità personale determina il ruolo privilegiato dell'agire educativo nell'indirizzare le trame di formazione dei soggetti, tenendo in gran conto una nuova e oggi più che mai possibile *sensibilità di genere*.

Conseguentemente, *promuovere consapevolezza e conoscenza ampia* del costituirsi sociale, storico, culturale delle identità di genere: innescare e coltivare coscienze e letture critiche, a tutti i livelli di formazione, evidenziare e rafforzare in campo educativo la forza e l'importanza della diversità dei modelli di vita che per-formano i modi di esistere delle *persone*, in un'accezione nussbaumiana⁷², ossia esseri umani situati sessualmente, culturalmente, religiosamente, storicamente, geograficamente, con bisogni, stati di dipendenza, vincoli, interdipendenze, desideri, relazioni.

⁶⁹ Durst, *Genere/generi, studi di genere*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 51.

⁷⁰ S. Ulivieri, *Il silenzio e la parola delle donne*, in Id. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 11.

⁷¹ Musi, *Non è sempre la solita storia...*, cit., p. 16.

⁷² M. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna 2001 (ed. orig. 2000); M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002; nel successivo capitolo verranno riprese e riflesse nello specifico le posizioni in merito dell'Autrice.

«Questo richiede una grande quantità di conoscenze sui periodi storici precedenti, sulle culture non occidentali, sulle minoranze all'interno del paese, sulle differenze sessuali e di genere»⁷³ e implica un maggior impegno nella pratica educativa.

Nel mondo dell'educazione, scrive Mortari, è necessario «un sapere che sappia fornire gli strumenti concettuali e procedurali per pervenire ad una comprensione quanto più possibile rigorosa dei casi da affrontare»⁷⁴.

Smascherare tramite una *formazione davvero informata e critica* quello che Betty Friedan⁷⁵ chiamò *il problema che non ha nome* e che oggi potremmo più facilmente risolvere con l'espressione di Connell, *regime di genere*, ossia sottesa, endemica, strutturale de-formazione di genere che comporta atemporali, ma presenti in ogni relazione e/o scambio, decisivi e pervasivi paradigmi formativi di differenziazione disarmonica fra i sessi.

Si ha a che fare con una diffusa indifferenza e intolleranza, tacita ma persistente, nei confronti delle *questioni di genere*, a livello politico, culturale, religioso, e purtroppo anche educativo.

Sostiene Musi che si percepisce a volte la sensazione che qualcuno sia sempre pronto a dire «ancora sulla differenza di genere...è sempre la stessa storia»⁷⁶, come se questa storia fosse ormai una questione da soffitta, archiviata, già e fin troppo elaborata nelle e dalle discipline; si riscontra una sorta di stanchezza e apatia nei confronti delle problematiche connesse alle effettive ed improprie disuguaglianze fra i generi e fra i sessi, nel senso di disinteresse e torpore per processi che ricorrono e ricadono in

⁷³ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006², (ed. orig. 1997), p. 27.

⁷⁴ L. Mortari, *Verso un'epistemologia femminile*, «Studium Educationis», cit., p. 379.

⁷⁵ B. Friedan, *La mistica della femminilità*, Edizioni di Comunità, Milano 1970², (ed. orig. 1963); nella Prefazione l'Autrice scriveva: «Un po' alla volta sono giunta alla conclusione che c'è qualcosa di fondamentale errato nel modo in cui oggi le donne americane cercano di vivere la loro vita. L'ho avvertito dapprima nella mia vita, come moglie e madre di tre bambini che stava adoperando le proprie capacità e la propria istruzione in un'attività che la teneva lontana da casa, traendone quasi un senso di colpa»; in seguito alle sue conclusioni, decise di inviare un questionario a tutte le sue ex-colleghe di studi e dalle risposte ricevute comprese che «c'era una curiosa discrepanza tra la realtà delle nostre vite di donne e l'immagine a cui cercavamo di conformarci, quell'immagine che a un certo punto ho deciso di chiamare la mistica della femminilità. Cominciai a chiedermi se altre donne si trovavano davanti a questa frattura schizofrenica, e cosa significava»; nel proseguire delle sue indagini scoprì che le donne intervistate «non avevano nemmeno parole per indicare il problema che le angustiava» problema appunto *che non aveva nome*, ma che si traduceva in una strana e sottesa inquietudine, insoddisfazione di queste donne, in cui il desiderio rimosso di sviluppo della propria personalità come essere umano si scontrava inconsciamente con il modello femminile tradizionale promosso dalla società in quegli anni (pp. 9-10).

⁷⁶ Musi, *Non è sempre la solita storia...*, cit., p. 16.

un determinismo, che pur non essendo più esclusivamente biologico, assume *i caratteri tradizionali e immobili* delle definizioni culturali o comunque sociali e religiose.

Siamo ancora, almeno in Italia, di fronte ad «una sostanziale stabilità di modelli educativi e culturali» e tale stabilità scrive Zajczyk, «si ripercuote inevitabilmente nella trasmissione intergenerazionale, perpetuando – da genitori a figli e da insegnanti a bambini e ragazzi – caratteristiche, specificità ma anche aspettative sociali dei ruoli femminili e dei ruoli maschili»⁷⁷.

Una rivoluzione inattesa, quella femminista e femminile, ma ancora incompiuta.

Si rilevano processi che Lipperini definisce di *re-genderizzazione* in negativo, ossia appello e rappresentazione continua delle classiche differenze fra generi sotto le quali si celano e permangono i più tradizionali e obsoleti stereotipi legati ad un'immagine femminile e maschile tipicamente naturalizzata⁷⁸.

Si percepisce un'incompletezza «dove la mera proclamazione dei diritti civili e politici continua a scontrarsi con le opacità dei pregiudizi culturali»⁷⁹, dove le utopie internazionali e gli studi accademici sembrano non riuscire a cogliere il tacito e l'implicito che resiste ai cambiamenti, la quotidiana cecità di genere.

Come rileva Vivien Burr «il genere [...] è la quinta sul cui sfondo ciascuno rappresenta la sua vita e che lo permea al punto che, come la respirazione, scompare ai nostri occhi per la sua familiarità»⁸⁰.

A ciò si aggiungono l'incertezza, i tenui confini, l'assenza dei fatti, la paura ingenerata e diffusa, la famosa *liquidità* delle esistenze, i problemi della globalizzazione economica, i flussi migratori; sembrano ingenerarsi strani fenomeni di revisionismo, chiusure, ricorsi a processi di semplificazione sociale e strumenti di categorizzazione e sistematizzazione stereotipica che inficiano e innalzano la conflittualità sociale, civile e politica, con gravi ripercussioni sui soggetti femminili e sulle loro esistenze. La difficile combinazione di post-modernità e diffusi arcaismi che delinea il volto complesso della globalizzazione ha strettamente a che fare con i rapporti di genere.

«La destra xenofoba e razzista, gli integralismi religiosi, i nazionalismi reattivi raccolgono dagli angoli più oscuri del sentire comune la nostalgia di rapporti di genere superati» e allo stesso tempo «i miti familistici e maternalisti, l'ostilità

⁷⁷ F. Zajczyk, *La resistibile ascesa delle donne in Italia. Stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*, Il Saggiatore, Milano 2007, p. 159.

⁷⁸ L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2007.

⁷⁹ F. Botturi, P. Ricci Sindoni, C. Vigna, *Presentazione*, in P. Ricci Sindoni, C. Vigna (a cura di), *Di un altro genere: etica al femminile*, «Annuario di Etica», 5/2008, p. VII.

⁸⁰ V. Burr, *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna 2000, (ed. orig. 1998), p. 13.

all'autodeterminazione e alla libertà delle donne, sono costanti della connotazione ideologica dei fenomeni regressivi del nostro tempo»⁸¹.

La condizione delle donne nelle società attuali, «benché abbastanza solidamente attestata alle conquiste del femminismo storico almeno in Occidente (diritti, uguaglianza, emancipazione) sembra vivere situazioni asincrone rispetto ad esse»⁸²; per cui violenza, conflitti, incomprensioni, difficoltà sociali, materiali, psicologiche, si oppongono alle possibilità formali delle *carte*, e configurano tipizzazioni dilaganti che coinvolgono ed attraversano tutte le agenzie di formazione, in particolar modo quelle informali. *Cosa e come fare?*

Nel corso del *farsi* e del *dis-farsi* si intravedono forse gli interstizi del cambiamento; per dirla con Butler, «il genere non rappresenta esattamente quello che si “è” e neppure quello che si “ha”» bensì «il sistema attraverso cui hanno luogo la produzione e la normalizzazione del maschile e del femminile»⁸³ e questo può essere oggetto di modificazioni.

Rifuggendo da ogni pretesa di essenzialismo, la formazione come spazio e motore di mutamento può sicuramente essere incisiva nel momento in cui si situa, e riprendo Butler, «nel contesto delle vite così come sono vissute» e solo quando sarà guidata «dalla domanda di che cosa accresca le possibilità di una vita vivibile e di che cosa riduca le possibilità di una vita intollerabile»⁸⁴.

Si presenta questo come «un percorso rischioso, ma possibile, che coinvolge fattori strutturali, relazionali e culturali (*risorse*), si confronta con le condizioni sociali e gli obiettivi preposti (*sfide*), all'interno di una società, come quella contemporanea, densa di rischi»⁸⁵; un percorso con esiti non scontati, che si configura sia come «l'acquisizione da parte di ciascuno di un'identità di genere», ma anche come la consapevolezza e la forza che tale acquisizione può offrire alle libertà delle esistenze e alla valorizzazione del pluralismo di cui ogni persona è singolare portatrice e promotrice, e in cui *l'antico e scontato destino di genere* «muta in un percorso o in un progetto di vita molto più personale e centrato sul soggetto o sulla relazione»⁸⁶. In questo si po-

⁸¹ L. Cirillo, *Problemi, potenzialità, incontri nella globalizzazione*, in F. Brezzi, G. Providenti (a cura di) *Spostando mattoni a mani nude. Per pensare le differenze*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 2003.

⁸² L. Boella, *Il valore della differenza e l'esperienza morale*, in Ricci Sindoni, Vigna (a cura di), *Di un altro genere*, cit., p. 6.

⁸³ Butler, *La disfatta del genere*, cit., p. 69.

⁸⁴ Cfr. *ivi*, p. 33.

⁸⁵ I. Crespi, *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 176.

⁸⁶ Cfr. *ivi*, p. 143.

trebbe innescare il dissolvimento, il disfacimento stesso del genere nel suo proporsi come fissità, binarietà, assolutezza.

Dal momento che sono persona che non può essere senza agire [doing], le condizioni del mio agire saranno, in parte, le condizioni della mia esistenza. Se il mio agire dipende da ciò che mi vien fatto, o piuttosto, dal modo in cui vengo plasmata dalle norme, allora la possibilità della mia persistenza in quanto "Io" dipende dalla mia capacità di fare [doing] qualcosa con ciò che mi vien fatto [done]⁸⁷.

Questo, scrive Butler, non significa certezza di trasformare completamente il mondo a tal punto da diventarne creatrice, sono queste fantasie di potere impossibili, date le premesse delle nostre esistenze, bensì significa che la mia possibilità di azione, di *agency* sta nel vivere riconoscendo le norme, acquisendo e mantenendo la consapevolezza critica che siamo in parte costituiti e per-formati da queste, ma allo stesso tempo sta nella consapevolezza della mia possibilità di «aprire la strada a modi diversi di vivere» centrati sui vissuti personali che operano in senso trasformativo.

In questo spazio di riflessione si colloca *la dimensione della possibilità*; possibilità come aspirazione, scrive Butler, «che ha a che vedere con la capacità di vivere, di respirare e di muoversi, e che, senza dubbio potrebbe entrare a pieno titolo di una filosofia di libertà»⁸⁸.

Però, continua l'autrice, possono sperare e guardare l'orizzonte della possibilità solo coloro che hanno la consapevolezza, che sono stati riconosciuti e hanno intravisto tale prospettiva, mentre per «coloro che stanno ancora cercando di diventare possibili, la possibilità rappresenta una necessità»⁸⁹.

La condizione di possibilità per gli esseri umani è data dall'essere riconoscibili in una rete di relazioni e interlocuzioni sociali, politiche; la norma è vincolante nel diventare persone riconosciute, in grado di esserci, fare, potere, desiderare, esistere.

Il nostro vivere e abitare sono strettamente legati alla condizione di socialità e relazionalità che inaugurano e accompagnano la dimensione umana della vita; «il nostro stesso sentirci persone è legato al desiderio di riconoscimento, un desiderio che ci pone al di fuori di noi stessi, in un regno di norme sociali che non vogliamo del tutto, ma che tuttavia rappresentano il limite e la fonte delle nostre scelte»⁹⁰.

⁸⁷ Butler, *La disfatta del genere*, cit., p. 27.

⁸⁸ Cfr. *ivi*, p. 57.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Cfr. *ivi*, p. 59; Judith Butler in questa sua ultima opera sostiene l'imprescindibilità delle condizioni sociali sulla formazione del sé, poiché tali condizioni precedono il soggetto. Si viene al mondo e ci si forma in una dipendenza effettiva dalle norme sociali, culturali, religiose, ma allo stesso tempo in questa il soggetto fuori di sé trova l'atteggiamento critico al quale si affida per operare la trasformazione delle regole.

In questo senso la vita nel suo farsi e nel suo dispiegarsi dipende in parte dalle condizioni esterne, ossia da quelle che Butler definisce «norme di riconoscimento che creano e confermano la nostra possibilità in quanto umani»⁹¹.

Tutto ciò ha inevitabilmente ripercussioni intersoggettive e interdipendenti, è strettamente interrelato all'organizzazione sociale, ai flussi storici e politici, alle condizioni familiari, alle prospettive educative, al quadro giuridico che tutela e garantisce la titolarità di esistere e di scegliere il come delle nostre esistenze, alle condizioni dell'agire, del muovere, del potere e del volere.

«La possibilità non è un lusso» scrive Butler «è indispensabile quanto il pane»⁹². La condizione di possibilità è poi strettamente connessa alla realizzazione effettiva delle libertà delle persone, è quella predisposizione alla *progettualità di un sé che fa della propria esistenza un impegno oggettivo nel mondo*, scriveva de Beauvoir. Nello scorgere *la condizione ambigua dell'esistenza umana*, la narratrice filosofa francese, riscontrava la dimensione possibile delle esistenze, l'apertura ad un senso ed un significato che non è mai fissato, per cui sempre in costruzione, «la meta non è fissata una volta per tutte, ma si definisce lungo il cammino che conduce ad essa»⁹³.

Il bacino delle possibilità delle esistenze liberamente vissute non trascende dai riferimenti concreti, dalle norme e dai condizionamenti temporanei ricevuti, bensì se ne avvale come *incipit*, come condizione non data, ma costruita, ri-cercata, rimodellata dal desiderio informato «di diventare esseri umani a pieno titolo»⁹⁴.

Possibilità e progettualità soggettiva nel mondo sono dimensioni proprie del concetto stesso di formazione che si offre ai soggetti come

«Noi veniamo alla luce quando il mondo sociale già esiste e getta le basi per noi. Ciò implica che non posso persistere senza le norme di riconoscimento che sostengono la mia persistenza: per prima cosa, prima ancora di poter iniziare ad immaginare me stessa, il senso della mia possibilità deve essere immaginato altrove. La mia riflessività non è solo mediata socialmente, ma anche socialmente costruita. Non posso essere quale sono senza attingere alla socialità delle norme che mi precedono e mi eccedono. In questo senso, io sono già da sempre al di fuori di me stessa, e così deve essere per poter sopravvivere ed entrare a far parte del regno del possibile» (p. 58); invertire o sovvertire i sistemi di significazione e rappresentazione consiste nel far uso della propria irrealtà, dimensione che muove effettivamente verso l'orizzonte del possibile, poiché l'esistenza stessa di una irrealtà che avanza pretese sulla realtà è già possibilità di scardinare le norme stesse, «mostrare la loro instabilità e aprirsi a una nuova significazione» (p. 54). Per una analisi più ampia a articolata dell'opera e del pensiero della filosofa femminista Butler si rimanda il lettore e la lettrice ai seguenti testi: J. Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, Feltrinelli, Milano 1996, (ed. orig. 1993); J. Butler, *Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio*, Sansoni, Milano 2004, (ed. orig. 1990); J. Butler, *Vite precarie*, Meltemi, Roma 2004, (ed. orig. 2004)).

⁹¹ Cfr. *ivi*, p. 60.

⁹² Cfr. *ivi*, p. 55.

⁹³ S. de Beauvoir, *Per una morale dell'ambiguità*, SE, Milano 2001, (ed. orig. 1947), p. 125.

⁹⁴ S. de Beauvoir, *A conti fatti*, Einaudi, Torino 1998², (ed. orig. 1972), p. 444.

gamma articolata di possibilità, di percorsi, di modelli, la cui stessa contraddittorietà può rivelarsi una risorsa, poiché impone di fare un'opzione personale, di elaborare un modello per sé (e da sé), di dare spazio al coinvolgimento del soggetto e al suo impegno verso se stesso⁹⁵.

La persona con tutto ciò da cui è definita e in cui si colloca è il centro motore di azioni e pratiche di decentramento e ri-collocazione; le premesse e i dati che sembrerebbero definirne gli spazi di libertà e vivibilità, possono diventare le condizioni del cambiamento, le prospettive da cui iniziare ad interrogarci su ciò che è reale e ciò che deve soltanto esserlo, rintracciando negli stessi percorsi di formazione critica e consapevole le possibilità di «mettere in discussione le norme che governano le nozioni correnti di realtà e come sia possibile creare nuovi modi in cui la realtà può darsi»⁹⁶.

La pedagogia si fa interprete delle occasioni per gli individui situati di discutere, rileggere e mutare i codici e i sistemi di riferimento sociali e materiali in cui si collocano e di cui si nutrono per orientare i primi passi della propria vita; e allo stesso tempo dovrebbe farsi promotrice di percorsi di formazione in cui la rappresentazione sociale e la *situazione* in un dato contesto si presentino come il punto di partenza da cui al più presto muovere per poter poi liberamente tratteggiare *in itinere* i caratteri delle proprie auto-rappresentazioni e dei propri sistemi simbolici in relazione.

«*Habitat* storico-culturale e storico-sociale fatto di individui, di pluralismo di progettazioni, di confronto e di dialogo, di tensioni e di aperture, di proiezioni sull'infuturamento»⁹⁷: si presentano in questo orizzonte le probabilità di una pedagogia di genere che suggerisce consapevolezza, critica, contestazione, conoscenza, analisi accurata delle convinzioni e delle opinioni alla luce dei bisogni e delle aspirazioni di tante donne e tanti uomini.

Non parlerei in questo caso di sfida, di obiettivo, di emergenza, piuttosto preferirei sottolineare in tale *progetto di agire educativo* la necessità e la priorità dell'*impegno*, «elemento propulsivo per attivare la progettualità esistenziale»⁹⁸.

Impegno come costanza, tenacia, resistenza agli ostacoli, investimento di risorse materiali, emotive, intellettive, temporali, capacità di mantenere la priorità del fine e

⁹⁵ Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 193.

⁹⁶ Butler, *La disfatta del genere*, cit., p. 55.

⁹⁷ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, UTET Università, Torino 2006, p. 26.

⁹⁸ M. Contini, *L'educazione all'impegno etico-razionale nella problematicità delle relazioni intersoggettive*, in M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicistica*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 80.

l'importanza dei passaggi, volontà di relazione e interlocuzione, bisogno di reciprocità e scambio per promuovere e contribuire alla realizzazione di una più contemporanea *cultura di genere diffusa* che attraversi le discipline e i saperi, che superi gli schieramenti politici e le istituzioni religiose, in quanto frutto del dialogo fra femministe occidentali e non, fra donne e donne, fra donne e uomini, nonostante gli spazi e le appartenenze nazionali, in quanto possibilità di influire positivamente sulle politiche sociali ed economiche, sulle disposizioni di volontà che orientano azioni e comportamenti democratici e creano le condizioni di abitare questo mondo in modo diverso.

Non si tratta solo di acquisire un'ottica quanto di formarsi una sensibilità, e parlo proprio di formazione perché anche la sensibilità non nasce bella e fatta ma si educa, se per educazione non si intende l'acquisizione di abiti preconfezionati, ma lo sviluppo di potenzialità ancora ignote che si desidera scoprire e far crescere⁹⁹.

“Dobbiamo impegnarci”, spesso si sente dire: si rimanda così la dimensione della possibilità e dell'ingaggio in un'esclusiva ottica di dovere e di responsabilità che affonda le sue radici nella condizione deontologica dell'esistenza con e fra gli altri.

Quella che richiamo è sì una maggiore assunzione di responsabilità, ma soprattutto un *engagement pedagogico* nell'adottare un'ottica di genere nelle pratiche di formazione in tutte le fasi del processo, per far conoscere, per risvegliare coscienze sopite dalla regolamentazione di genere tradizionale, trasformando le variabili e le differenze di genere «in elementi sistematicamente considerati nella progettazione formativa»¹⁰⁰.

Ottica analitica, scelta dei metodi e delle metodologie, ripensamento dei contenuti specifici e generali, chiavi di lettura e predisposizioni alla riflessività delle esperienze di vita; scrive Mortari:

la pratica dell'educare, prefigurandosi come responsabilità di offrire all'altro quelle esperienze che dilatano le possibilità di esserci veramente, chiede un differente ordine di verità: non importa che siano sistematiche o che sopportino la prova di certe raffinate analisi metodologiche, importa che siano verità vive e attive, capaci cioè di orientare l'agire verso ciò che è bene fare¹⁰¹.

⁹⁹ Durst, *Genere/generi, studi di genere*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 52.

¹⁰⁰ M. G. Catemario (a cura di), *Sperimentare in ottica di genere*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli-Roma 2005, p. 96.

¹⁰¹ Mortari, *Verso un'epistemologia femminile*, «Studium Educationis», cit., p. 379.

Le protagoniste e le attrici principali di tale operazione, o forse meglio *strategia di formazione* che sia davvero incisiva e decisiva, non possono che essere le educatrici, le insegnanti, le formatrici, tutte quelle donne che, almeno nel nostro paese, detengono purtroppo solo numericamente il potere nei luoghi, negli spazi, nei tempi istituzionali dei primi processi formativi, delle professionalità e delle relazioni educative, costituendo *una risorsa inutilizzata* di occasioni di intervento nei luoghi deputati allo sviluppo di soggetti sessuati critici e pensanti.

In realtà da sempre le donne nelle agenzie formative avrebbero dovuto rappresentare la possibilità stessa del cambiamento; il senso democratico e sociale di tale mestiere avrebbe dovuto indirizzare teorie e pratiche, discipline e programmi verso una maggiore sensibilità di genere.

Sono ormai decenni che negli spazi della formazione donne diverse hanno la possibilità dal basso di innescare percorsi di pensiero ed esperienza critica, di incidere e scalfire la quotidianità del formarsi delle identità di genere, di porsi almeno come alternativa possibile alla rigidità dei modelli educativi, portando nella pratica di formazione una riflessività più ampia sulle modalità di costruzione sociale dei modelli di genere.

Eppure il risultato riscontrato è deludente; il condizionamento efficace operato da stereotipi e aspettative sociali è subdolo.

Per questo bisogna educare e formare ad accrescere e sviluppare sensibilità, ottica, attenzione alle differenze di genere esistenti, tramite strumenti che arrivino direttamente dalla vita vivente e a quella ritornino, dalle esperienze quotidiane delle soggettività in formazione: «è quella dell'esperienza e delle pratiche, l'unica materia da cui, quando ci riusciamo, si nutre il nostro sapere, si genera e si rigenera il nostro pensiero. Altri non ce ne sono»¹⁰².

Scrive Piussi:

è su questo terreno in cui la parola nasce perché entra in circolo con la vita vissuta e l'esperienza vivente, è nella qualità concreta, reale, dei contesti e degli scambi tra corpi sessuati e nella parte di felicità che ne deriva, che si trova il discrimine tra discorsi astratti e realtà, tra parole di verità e parole che girano a vuoto ma fanno male¹⁰³.

Università e scuola prima di tutto, donne insegnanti prima di altre.

Nella consapevolezza che «assumersi la responsabilità del futuro, tuttavia, non vuol dire conoscerne la direzione in anticipo, dal momento che, specialmente il futu-

¹⁰² A. M. Piussi, *Educare per il cambiamento o cambio di civiltà?*, in Buttarelli, Giardini (a cura di), *Il pensiero dell'esperienza*, cit., p. 457.

¹⁰³ *Ibid.*

ro con e per gli altri richiede una certa apertura e una certa inconsapevolezza»¹⁰⁴ oltre che una certa dose di *contestazione* e *critica* necessarie alla realizzazione di un'educazione e una politica democratica.

Proporre una rinnovata *sensibilità di genere* e una più diffusa *cultura di genere* nella formazione e nella teorizzazione e sperimentazione pedagogica non vuole essere un suggerire percorsi e sistemi rigidi e fissati una volta per tutte e una volta per sempre: la consapevolezza del *gender* e il riconoscimento dell'alterità come esperienza fondante e decisiva dell'identità hanno comportato la condivisa idea che viviamo in un mondo complesso e interdipendente, in cui i bisogni e gli scopi comuni possono e devono poter esser realizzati in modi e circostanze diverse.

L'alterità nel suo statuto epistemologico ha rappresentato un punto di partenza imprescindibile per tutte coloro che si sono occupate e ancora oggi si interessano di forme di esclusione, discriminazione, negazione.

La particolarità delle esistenze si presenta al plurale e rinvia a strutture comuni della vita quotidiana, nel senso che dentro un'apparente sistematizzazione delle questioni di genere dobbiamo necessariamente tener presenti le molteplici forme e dimensioni in cui queste si esprimono nella vita delle persone, tenendo conto che

differenze di classe, razza ed etnia e, forse in maniera più essenziale, di sesso, influenzano in modo determinante la possibilità di vita di ogni persona in ogni nazione. L'essere nati in una regione è un fattore determinante per i propri diritti e per le proprie opportunità; essere nata donna è un altro parametro, e queste due dimensioni (se ci limitiamo solo a queste due) interagiscono in modo complesso¹⁰⁵.

Tale impresa richiede una ampia conoscenza della storia, dell'educazione e delle esperienze delle donne, una comprensione dei rapporti che l'istituzione del genere intesse e intreccia con altre istituzioni nelle diverse società, interrogando le diverse discipline in relazione e collaborazione, interpellando le condizioni di vita vissuta e vivente delle donne nella quotidianità.

¹⁰⁴ Butler, *La disfatta del genere*, cit., p. 65.

¹⁰⁵ M. Nussbaum, *Giustizia sociale e aiuto materiale*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 17.

Capitolo 3

Soggetti di diritto: donne in cammino verso la cittadinanza

Come esseri umani responsabili e intelligenti non possiamo sottrarci al compito di giudicare una situazione, e quali siano gli interventi necessari; come creature capaci di riflettere siamo in grado di valutare le vite altrui.

E il nostro senso di responsabilità non è necessariamente legato solo alle eventuali sofferenze causate dal nostro stesso comportamento, ma può investire, più in generale, tutte le miserie che vediamo intorno a noi e a cui siamo in grado di porre rimedio [...].

Si tratta non tanto di avere regole precise che ci dicano il modo esatto di comportarci, quanto di riconoscere l'importanza della nostra comune umanità quando ci troviamo di fronte a delle scelte.

[A. Sen, *Development as Freedom*, 1999]

1. L'universalità delle discriminazioni di genere

In molte parti del mondo le donne non hanno sostegni per le funzioni fondamentali della vita umana. Sono infatti meno nutrite degli uomini, meno sane, più vulnerabili alla violenza fisica e all'abuso sessuale. [...] Il più delle volte ostacoli simili impediscono la loro effettiva partecipazione alla vita politica. In molti stati le donne non godono di piena uguaglianza di fronte alla legge: non hanno gli stessi diritti di proprietà degli uomini, gli stessi diritti di stipulare contratti, gli stessi diritti di associazione, di mobilità e libertà religiosa. [...] In tutti questi modi, le ineguali condizioni sociali e politiche danno alle donne capacità ineguali. Si potrebbe riassumere tutto ciò dicendo che troppo spesso le donne non sono trattate come fini a pieno diritto, come persone con una propria dignità, degne di essere rispettate dalle leggi e dalle istituzioni; esse

sono invece trattate come meri strumenti dei fini altrui, ossia come fattori riproduttivi, presenze ancillari, sfoghi sessuali, agenti della generale prosperità familiare¹.

Scriva Nussbaum che non c'è paese al mondo in cui le donne sono trattate al pari degli uomini e hanno le stesse opportunità di vita e benessere degli esseri umani di sesso maschile.

I *Report* 2007, 2008 e 2009 sul *Global Gender Gap* del World Economic Forum, uno degli osservatori più autorevoli dell'economia mondiale, ci consegnano una sorta di classifica «che mette in fila le opportunità offerte a una metà del mondo»², e denunciano l'agghiacciante svantaggio globale delle donne.

Molte le note dolenti riguardo le effettive condizioni delle donne sulla base dei quattro parametri di indagine, ossia il lavoro e la dimensione economica, le opportunità di accesso all'istruzione, la partecipazione politica e le condizioni di assistenza e benessere.

I risultati delle ricerche condotte su 128 paesi nel 2007, 130 nel 2008, 134 nel 2009 ci dicono che la disuguaglianza di genere è un fenomeno che colpisce e riguarda la maggior parte delle culture, delle religioni, degli stati, dei gruppi nel mondo e si manifesta e si evolve in modi differenti; ma ciò che è possibile misurare, sostengono i ricercatori del World Economic Forum, può essere indirizzato, ri-orientato.

I dettagli e i numeri dei *Report* offrono alla nostra riflessione indicazioni non pregiudiziali e operative, smascherano le false e inefficienti volontà politiche e denunciano le condizioni di povertà, assenza di diritti e possibilità per le donne in molti dei paesi del sud e del nord del mondo, ma soprattutto testimoniano in forma indiretta l'esistenza di un'universale discriminazione nei confronti delle donne, che è profondamente radicata e sedimentata nelle pratiche, nelle abitudini, nelle credenze più diffuse e condivise, nelle culture che sottostanno alle politiche sociali, economiche, formative.

Laura Tyson sostiene che un paese che non sfrutta efficacemente la metà delle proprie risorse umane, corre il rischio di compromettere il proprio potenziale competitivo; il fattore più decisivo per la competitività di un paese è, senza dubbio, il suo potenziale umano, ossia le competenze, la formazione e la produttività della sua forza-lavoro.

¹ Nussbaum, *Diventare persone*, cit., pp. 15-16.

² C. Sasso, *Donne in Italia. Sconfitta la parità*, «La Repubblica», 9 novembre 2007, pp. 27 e 31.

La competitività dipende sostanzialmente e significativamente dal *se* a dal *come* il potenziale umano viene formato e utilizzato; le donne rappresentano la metà di questo potenziale umano³.

«Donne e sviluppo, una suggestione che corrisponde a *diverse* aspirazioni a livello locale, nazionale, di area sopranazionale ed internazionale» scrive Petilli interrogandosi sullo stretto rapporto che c'è tra possibilità di mutamento sociale e protagonismo femminile nelle società.

Evocare il genere e lo sviluppo può configurare un rapporto positivo tra problemi di autonomia e di autodeterminazione della donna e lo sviluppo economico e sociale, con un'enfasi particolare sulla partecipazione della donna alla produzione di beni e servizi, non solo come consumatrice ed imprenditrice, ma anche come soggetto che intende liberarsi dalla subordinazione nei rapporti sociali⁴.

Uno dei principali mediatori del mutamento economico e sociale, e delle sue determinazioni e conseguenze, scrive a proposito il premio Nobel per l'economia Amartya Sen, è senz'altro la trasformazione delle condizioni e delle opportunità delle donne; «il ruolo attivo delle donne ha conseguenze dirette sul loro benessere, va però molto oltre a questo» pur essendo uno dei settori degli studi sullo sviluppo più trascurati; «oggi, verosimilmente» scrive Sen,

nell'economia politica dello sviluppo niente ha un'importanza pari a quella di un riconoscimento adeguato della partecipazione e della funzione direttiva, politica, eco-

³ Cfr. R. Hausmann, L. D. Tyson, S. Zahidi, *The Global Gender Gap. Report 2007*, World Economic Forum, 2007; Id., *The Global Gender Gap. Report 2008*, World Economic Forum, 2008; Id., *The Global Gender Gap. Report 2009*, World Economic Forum, 2009. Si sostiene nei *Report* che l'ineguaglianza di genere è un fenomeno che interessa la maggioranza delle culture, delle religioni, delle nazioni e dei gruppi nel mondo, e che la disparità e le differenze di genere si stanno evolvendo e riguardano non solo i paesi poveri o in via di sviluppo, ma anche e soprattutto i paesi ricchi del mondo occidentale. Il lavoro svolto dai ricercatori all'interno di un progetto del *World Economic Forum* nasce dalla volontà di fornire strumenti e parametri per individuare le ineguaglianze nei quattro settori di interesse, ossia quello delle opportunità economiche, della partecipazione politica, delle possibilità di istruzione e delle condizioni di benessere e salute.

I *Report* vogliono offrire chiavi di lettura dei dati raccolti e *framework* di riferimento internazionali, dimostrando che le politiche che favoriscono lo sviluppo, le pari opportunità e la partecipazione delle donne sono strettamente correlate e incidenti nella produttività e nella crescita economica dei paesi stessi. Per maggiori dettagli si rimanda alla lettura completa dei *Report*, consultabili alla seguente pagina web: <<http://www.weforum.org/en/initiatives/gcp/Gender%20Gap/index.htm>> (03/10).

⁴ S. Petilli, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Mutamento sociale, diritti, parità di genere*, LED, Milano 2004, p. 11.

nomica e sociale, delle donne. Si tratta di un aspetto davvero cruciale dello sviluppo come libertà⁵.

Dedicato alla condizione di donne e bambine, il *Report Unicef 2007 su La condizione dell'infanzia nel mondo* presenta, con linguaggi e analisi non esclusivamente finalizzati agli obiettivi economici, una forte e oggettiva denuncia delle cause e dei fattori che determinano e concorrono al perpetuarsi delle attuali discriminazioni e disuguaglianze nei confronti del genere femminile.

«La discriminazione di genere è ancora diffusa in tutte le regioni del mondo» sostiene Unicef e la si percepisce «nella preferenza dei figli maschi rispetto alle figlie femmine, nelle minori opportunità delle bambine e delle donne nel campo dell'istruzione e del lavoro e negli abusi basati sul genere sotto forma di violenza fisica e sessuale»⁶; a queste si aggiungono forme meno evidenti, ma ugualmente distruttive.

La disuguaglianza formale e informale fra uomini e donne ha radici profonde, e continua ad essere alimentata da asimmetriche organizzazioni delle società, del mercato del lavoro, delle strutture politiche e pubbliche, private e familiari.

Sebbene i gradi e le forme dell'ineguaglianza possano variare, le donne e le bambine sono private della parità di accesso alle risorse, alle opportunità e al potere politico in tutto il mondo. L'oppressione delle bambine e delle donne può comprendere la preferenza dei figli maschi alle figlie femmine, le alternative professionali limitate per le

⁵ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, (ed. orig. 1999), p. 205. Sen sostiene che l'allargamento delle libertà è fattore principale dello sviluppo, poiché quest'ultimo consiste essenzialmente nell'eliminazione di tutte le forme di illibertà che lasciano agli esseri umani poche occasioni e possibilità di agire secondo ragione. Mettere al centro dell'interesse economico le libertà umane significa contrapporsi «a visioni ristrette dello sviluppo», significa operare capovolgimenti di interessi e obiettivi, porre al centro dell'attenzione la condizione degli esseri umani e delle loro possibilità, e non esclusivamente la crescita del PIL, dei redditi individuali o il progresso tecnologico. Questi non sono i soli ed esclusivi indicatori dello sviluppo di un paese, poiché lo sviluppo può e dovrebbe essere inteso soprattutto «come processo di espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani» (p. 296).

⁶ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo*, Primegraf, Roma 2007; dedicato al tema *Donne e bambine: il doppio vantaggio dell'uguaglianza di genere*, il *Report* si presenta come una *road map* sulle reali condizioni dell'infanzia al femminile e delle donne nei sessanta paesi in cui l'incidenza della mortalità infantile è più elevata, presentando sette aree di intervento per il raggiungimento dell'uguaglianza di genere. Per una lettura approfondita e per maggiori dettagli si rimanda al testo integrale consultabile alla pagina web: <www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/2878> (02/09).

bambine e le donne, la negazione dei diritti umani di base e la violenza basata sul genere⁷.

Tale ciclo di discriminazione lungo tutto l'arco della vita delle donne, comincia molto presto ed è sempre tragico e talvolta fatale; parliamo di aborti selettivi, infanticidio, pratiche diffuse in molte parti dell'Asia orientale e meridionale, che dimostrano chiaramente il poco valore attribuito alla vita degli esseri umani di sesso femminile. Si prosegue poi con forme di violenze all'interno e all'esterno della famiglia, di abusi sessuali, matrimoni precoci e forzati, traffici clandestini, delitti d'onore, schiavitù e sfruttamento lavorativo; si aggiungono poi i problemi legati alla trasmissione di malattie veneree, a cui le donne sembrano essere più vulnerabili, per motivi biologici e culturali.

Fra le molteplici forme appena accennate, uno spazio maggiore si vuole dedicare alla disuguaglianza nelle opportunità di scolarizzazione e formazione; è molto più probabile che lì dove ci siano condizioni precarie di vita, povertà, guerra, le bambine abbiano meno opportunità di avere un'istruzione.

In molti paesi del sud del mondo, «le bambine che si iscrivono a scuola spesso la abbandonano»⁸, poiché appena raggiunta la pubertà sono costrette ad accudire i fratelli più piccoli, perché sono le prime vittime di atteggiamenti e convinzioni che rischiano di impedire il loro pieno sviluppo; si pensi al maggior rischio di violenze, abusi sessuali, costrizioni, matrimoni precoci, in assenza in famiglia di modelli femminili alfabetizzati.

Nei paesi del nord del mondo invece l'obiettivo della parità di genere nell'istruzione è stato quasi del tutto raggiunto; e il *World Economic Forum* testimonia e conferma questo importante dato; ci mostra inoltre una tendenza piuttosto diffusa in Europa e in Nord-America: ragazze e donne raggiungono livelli migliori e più alti di formazione superiore e universitaria in quasi tutti i settori, rilevando però particolari aree e ambiti di preferenza negli studi, che si fanno espressione di scelte e interessi precedentemente formati o indotti.

Il dato sconcertante risulta essere quello successivo: nella maggior parte dei paesi genericamente indicati, con l'eccezione di quelli Scandinavi, persistono gravi forme di disuguaglianze al momento dell'accesso alle opportunità economiche e lavorative e, con maggiore evidenza, un'asimmetria di genere nella partecipazione attiva alla vita politica.

L'istruzione e così la formazione possono essere un potente mezzo per combattere la disuguaglianza e la discriminazione di genere, poiché sono riconosciute a livello

⁷ Cfr. *ivi*, p. 7.

⁸ *Ibid.*

internazionale come strumenti necessari, indispensabili, alla trasformazione sociale, politica, ed economica; ma lì dove questi strumenti sono ormai da tempo diritto e dovere indistintamente di maschi e femmine, come possiamo allora spiegare e giustificare la presenza radicata di forme di disuguaglianze ed esclusioni di genere nelle sfere economiche e politiche, spesso di dominio e appannaggio maschile?

Esistono diverse forme di disparità e ineguaglianze nei confronti delle donne: «la discriminazione istituzionale è più difficile da individuare ed eliminare. Le tradizioni culturali possono perpetuare l'ineguaglianza e la discriminazione di generazione in generazione, se gli stereotipi di genere continuano a essere accettati»⁹; molte le tradizioni, le credenze, i costumi e le abitudini, le istituzioni locali e sociali, gli atteggiamenti e i valori che da nord a sud, da est a ovest risultano essere nocivi alla effettiva realizzazione dell'uguaglianza di genere.

Non esiste storia, retaggio, religione o tradizione culturale che possa giustificare la disuguaglianza e la mancanza di potere delle donne. Gli atteggiamenti, le convinzioni e le pratiche che escludono le donne sono spesso profondamente radicate e strettamente legate a norme culturali, sociali e religiose

scrive Unicef prendendo posizioni piuttosto nette e decise;

tutti gli ostacoli all'uguaglianza di genere devono essere abbattuti affinché lo sviluppo possa proseguire. Anche se a fare le spese della disuguaglianza di genere sono soprattutto le donne e le bambine, i suoi effetti nefasti si ripercuotono su tutte le società. L'incapacità di garantire l'uguaglianza per tutti ha conseguenze deleterie per il tessuto morale, giuridico ed economico delle nazioni¹⁰.

Nei *Manoscritti economico-filosofici del '44* Marx scriveva: «il rapporto immediato, naturale, necessario, dell'uomo all'uomo è il rapporto dell'uomo alla donna. [...] Da questo rapporto si può, dunque, giudicare ogni grado di civiltà dell'uomo»¹¹. Marx scriveva inoltre che *l'umanità dell'essere umano* si ha nel riconoscimento reciproco degli uomini, nella comune identificazione soggettiva negli altri e fra gli altri; solo quando l'uomo avrà raggiunto questo grado di consapevolezza e modalità di vita, ci sarà possibilità di vita veramente umana, ossia possibilità di esistere e agire come fini in sé e per sé, per gli altri e fra gli altri.

⁹ Cfr. *ivi*, p. 9.

¹⁰ Cfr. *ivi*, pp. 6-9.

¹¹ K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del '44*, in *Scritti filosofici giovanili*, a cura di S. Moravia, Fabbrì Editori, Milano 1998 (ed. orig. 1844), p. 124.

È ormai tema di interesse e preoccupazione consolidato della comunità mondiale il *gender gap* che caratterizza quasi tutti i paesi del mondo; dopo anni di inadempienza, non-riconoscimento, indifferenza nei confronti della metà dell'umanità, il villaggio globale con le sue forze istituzionali e non, si è fatto carico del problema della disuguaglianza di genere, che è da sempre fortemente intrecciata ad altre forme di discriminazioni, etniche, religiose, di classe, di orientamento sessuale.

Altrettanto significativi i *Rapporti Annuali* di Amnesty International su *La situazione dei diritti umani nel mondo* in cui si offre una panoramica delle condizioni dei diritti umani, con particolare riguardo alle questioni legate ai conflitti, alla povertà, alle violenze fisiche e psicologiche, legali e illegali, di cui le donne continuano ad esser vittime: «la violenza sulle donne, in tutte le società del mondo, rimane una delle più gravi e diffuse violenze dei diritti umani dei nostri tempi, e questa situazione peggiora grazie all'impunità, all'apatia e all'ineguaglianza»¹² a cui si aggiunge un alto tasso di mortalità infantile e materna dovuti alla discriminazione degli accessi ai servizi sanitari, all'impossibilità in molti paesi di esercitare la libertà di scelta e di espressione.

Molteplici le aree di disparità a lungo oggetto di analisi di Amartya Sen, che nel suo famoso *Many Faces of Gender Inequality*¹³ denunciava i numeri delle *donne mancanti*, e indicava le sette facce della disuguaglianza che colpiscono la possibilità di una

¹² Amnesty International, *Rapporto 2007. La situazione dei diritti umani nel mondo*, EGA, Torino 2007, p. 19. Il lavoro che ormai da decenni viene portato avanti da Amnesty International trae origini e prospettive da una condivisione dei valori e dei principi sanciti dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 e dai successivi atti internazionali in difesa e protezione dei diritti umani. L'impegno e la lotta contro ogni grave abuso dei diritti all'integrità fisica e mentale, alla libertà di coscienza e di espressione e alla libertà dalla discriminazione contraddistinguono le azioni e gli interventi di Amnesty, organizzazione non governativa che operando in un quadro internazionale si fa sostenitrice di una convinzione basilare, ossia che la violenza sulle donne è una questione di diritti umani, e «tra le caratteristiche più importanti dei diritti umani spicca il principio fondamentale di universalità secondo cui tutti gli individui godono di uguali diritti in quanto esseri umani. L'appello all'universalità si scontra con gli espedienti più comuni impiegati per giustificare la violenza contro le donne, secondo cui questa diventa accettabile in quanto parte della cultura di una società. Tutti i diritti umani dovrebbero essere garantiti a tutti gli individui e né cultura né tradizione giustificano la violazione dei diritti fondamentali delle donne. Universalità non significa appiattimento o negazione delle diversità. I diritti umani possono essere davvero universali soltanto se considerati nel ricco contesto di culture ed esperienze differenti» (p. 22). Queste poche righe tratte da un *briefing* di Amnesty dal titolo *Mai più violenza sulle donne*, edito EGA nel 2004, sono espressione concisa e chiara di un punto di vista e di una prospettiva di azione che da sempre anima ed è alle fondamenta dell'organizzazione, ma che pone problematiche e discussioni intorno al difficile dialogo fra i principi universali dei diritti e i valori culturali locali e le particolarità nazionali, di cui le donne sono le principali vittime in tutto il mondo.

¹³ A. Sen, *L'altra India*, Mondadori, Milano 2005 (ed. orig. 2005). Nel cap. XI viene ripresa e ampliata l'analisi delle disuguaglianze di genere proposta nel suo *Many Faces of Gender Inequality*, «Frontline», 18, 22, 2001.

vita veramente umana per le donne in molti paesi del mondo: disuguaglianza nella sopravvivenza, nella natalità, nelle opportunità di base, nella proprietà, nella distribuzione di benefici, nei carichi domestici, nella dimensione professionale.

Le donne ne sono investite in maniera differenziata, a seconda di come il loro essere “genere femminile” si intreccia con le appartenenze etniche, culturali, di classe o con la pura casualità del luogo in cui capita di nascere e vivere¹⁴.

Il mondo nel quale viviamo è caratterizzato da una profonda disuguaglianza nella distribuzione e ripartizione potremmo dire di oneri e onori fra uomini e donne; tale fenomeno, scrive Sen, attraversa la maggior parte degli Stati del mondo in forme e manifestazioni diverse, per cui si presenta come fenomeno eterogeneo di interconnessioni e disparati problemi.

L'ingiustizia conseguente varia da regione a regione, da un periodo all'altro e necessita di sguardi e interventi mirati, oltre a presupporre una pluralità di punti di vista; suddetta disuguaglianza danneggia, pregiudica, compromette gli interessi e il benessere sociale, politico, economico, familiare non solo delle giovani e delle donne adulte, ma anche quello dei ragazzi e degli uomini¹⁵.

Altrettanto interessante e di recente pubblicazione è il volume a cura di Christine Ockrent, tradotto in Italia nel 2007, dal titolo piuttosto esplicativo *Il libro nero della donna. Violenze, soprusi, diritti negati*; il volume presenta quasi novecento pagine di sguardi sulla condizione delle donne nel mondo alla luce dei cinque principi del genere umano individuati nella *Carta dei Diritti* della Comunità Europea: sicurezza, integrità, giustizia, libertà, dignità. «Cinque parole fondamentali e universali per elencare ciò che ancora oggi, in questo inizio di terzo millennio, fa difetto a tante donne»¹⁶.

Nelle intenzioni della curatrice e delle autrici non c'è la volontà di presentare al mondo un *cahier de doléance*, bensì una manifesta e coesa determinazione nel denunciare le condizioni di partenza da cui rinnovare l'impegno e la lotta per migliorare le condizioni delle donne e di conseguenza di tutti gli esseri umani.

Nel presentare *un vero e proprio affresco della contemporaneità*, la curatrice conferma che in occidente le donne sono sicuramente riuscite a conquistare spazi di autodeterminazione e libertà, sono «da due generazioni in grado di controllare la vita e

¹⁴ Donato, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Femminismi e culture*, cit., p. 12.

¹⁵ Sen, *L'altra India*, cit.

¹⁶ S. Treiner, *Introduzione*, in C. Ockrent (a cura di), *Il libro nero della donna. Violenze, soprusi, diritti negati*, Cairo Editore, Milano 2007 (ed. orig. 2006), p. 19.

possono dirsi padrone del proprio corpo»¹⁷, e ovunque si inneggia e si proclama la parità; ciò nonostante si rileva dalle indagini e dalle riflessioni presentate nel volume

una forte disparità nell'attribuzione di ruoli di responsabilità e nelle retribuzioni. La scelta degli iter professionali e delle carriere è tutt'altro che ugualitaria, e non lo sono neppure le condizioni di vita quotidiana, così come sono organizzate e finanziate dalle nostre società¹⁸.

Fatta eccezione per i Paesi Scandinavi che hanno quasi colmato il divario di genere e hanno quasi raggiunto una parità effettiva nella teoria e nella pratica.

Se tralasciamo la sfera pubblica, continua l'autrice, per osservare il privato, il quotidiano, il vicino, la realtà in occidente si presenta ancora più cupa; «soprusi, precarietà, violenze coniugali, prostituzione, criminalità, disoccupazione, sessismo: le prime vittime sono sempre le donne»¹⁹.

La realtà in occidente è piena di zone d'ombra che vengono celate agli occhi dell'opinione pubblica o più semplicemente manipolate a fini propagandistici da una politica davvero poco accorta all'ingiustizia connessa alla disuguaglianza di genere.

Continuando Ockrent si chiede cosa sia delle donne nel resto del mondo e la risposta è la seguente:

Altrove, più della metà dell'umanità, uomini e donne indistintamente, versa nella sofferenza. La sofferenza di essere poveri, denutriti, malati, analfabeti, sfruttati. Ma prima di ogni altra cosa, è la sofferenza di esser nate donne ad aggravare tutte le altre²⁰,

ovunque lo sguardo sulle reali condizioni di milioni di donne si fa cupo e inquietante.

Esse sono, molto semplicemente, inferiori. Impure. Buone soltanto a essere sottomesse, sfruttate, picchiate, violentate, comprate, ripudiate. Creature di cui si può disporre a proprio piacimento. Destinate al silenzio, all'oblio. Disprezzabili, insomma, e prive di dignità²¹.

Un album fotografico agghiacciante è quello che scorriamo leggendo i diversi contributi che muovono dalle peggiori forme di violenze perpetuate su donne e bambine (infanticidio, feticidio, stupri come strategia di guerra, delitti d'onore, lapidazio-

¹⁷ C. Ockrent, *Prefazione*, in Id. (a cura di), *Il libro nero della donna*, cit., p. 13.

¹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 13-14.

¹⁹ Cfr. *ivi*, p. 14.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Cfr. *ivi*, p.15.

ne, forme di mutilazione genitale) al fenomeno assurdo e sconcertante del *femminicidio*, alle più comuni e forse quotidiane violenze coniugali, fino alle più evidenti discriminazioni in ambito lavorativo, salariale, familiare, sociale ed educativo.

Il *gender gap* che attraversa continenti ed emisferi è sicuramente uno dei più evidenti e scottanti fallimenti dei principi e degli ordinamenti democratici, oltre che un fattore determinante nelle politiche economiche di sviluppo e crescita per gli stati e per gli esseri umani: la questione della libertà e dell'autodeterminazione delle donne non è una questione aggiuntiva o complementare, ma è il nucleo fondamentale su cui si costruisce la possibilità nazionale e internazionale di promuovere politiche economiche e sociali di sviluppo sostenibile.

Il punto di partenza dell'età contemporanea è stato senz'altro la consapevolezza delle discriminazioni di cui tutte le donne nel mondo sono e sono state vittime, *incipit* necessario per elaborare nuove concezioni giuridiche, educative, politiche costituite su «l'uguaglianza e la diversità» come i due capisaldi essenziali entro i quali iscrivere, descrivere, promuovere e garantire i diritti umani delle donne.

«A ogni donna spettano tutti i diritti e tutte le libertà che sono riconosciuti all'individuo, nell'uguaglianza delle opportunità e nell'accettazione delle diversità»²²: è questo solo l'inizio di un cammino compiuto a livello mondiale per l'affermazione e la tutela dei diritti umani delle donne, che ha comportato un continuo approfondimento tematico e l'emergere di un arricchimento dell'immagine della personalità femminile, nella varietà di esistenze, bisogni e condizioni.

«Differenze, disuguaglianze, identità si presentano come intrecciate in maniera inestricabile»²³: politiche sensibili e attente all'ottica di genere dovrebbero incentivare pratiche di riconoscimento di personalità attive, consapevoli dei diritti, quelli già acquisiti, quelli che sono stati a lungo negati, quelli per cui ancora oggi si continua a combattere.

Le questioni legate all'identità di genere e all'*agency* pongono interrogativi non solo sul chi, ma sul come, sul perché, sul dove del divenire donne, suscitando inevitabili confronti sui luoghi reali e metaforici della libertà, sulle effettive possibilità e sulla valorizzazione del rispetto dei diritti e dei bisogni delle donne.

Il risveglio delle differenze implica una riflessione sulle modalità di trattamento delle disuguaglianze, pone questioni complesse sullo sviluppo dei soggetti sessuati, richiama all'ordine del dibattito il problema centrale dei diritti che sono chiamati a rispondere «alle differenze, intese come differenze di religione, di lingua, di cultura

²² A. M. Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, EMI, Bologna 1998, p. 22.

²³ Pitch, *I diritti fondamentali: differenze culturali, disuguaglianze sociali, differenza sessuale*, cit., p. 13.

nel senso antropologico del termine» e prima di tutto alla «differenza sessuale, la prima differenza, quella tra donne e uomini, che attraversa tutte le altre»²⁴.

2. Guardare il mondo con occhi di donna: i diritti dichiarati

La follia dei femminismi, come la definì nel 1870 la regina Vittoria d'Inghilterra, è riuscita nella nostra epoca ad insinuarsi negli spazi globali e locali di questo mondo; con tempi, modi e forme diversi ha trovato vie di accesso e di espressione spesso conflittuali, ha dovuto sostenere confronti e alle volte lacerazioni interne, offrendo una o più risposte a quei bisogni di libertà e autonomia differenti, molteplici, consapevoli della globalità del femminile, delle interrelazioni fra stili di vita, comportamenti, bisogni, desideri, diritti²⁵.

La follia che sembrò contagiare migliaia di donne in occidente già all'inizio del Novecento, le spinse a combattere e a rivendicare i propri diritti, a reclamare l'eguaglianza politica, economica e sociale, a muovere i primi passi verso il raggiungimento della parità tra individui di sesso diverso, ricostruendo almeno a livello concettuale la natura e l'identità dei diritti, che a lungo nella loro falsa pretesa di universalità avevano realmente riguardato solo una metà del genere umano.

Solo il clima successivo alla fine della seconda guerra mondiale, che vide il trionfo almeno formale delle forze democratiche in occidente, rese possibile il completo riconoscimento sulla carta dei diritti giuridici, civili e politici di uomini e donne, inaugurando politiche e processi di universalizzazione e moltiplicazione dei diritti

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 2.

²⁵ Nella storia del diritto e degli ordinamenti giuridici e politici la donna non è mai stata soggetto agente e partecipante; da sempre relegata nella sfera domestica è stata descritta come incapace di intendere e volere politicamente, giuridicamente, economicamente. Quando nel 1789 vennero promulgati per la prima volta nella storia i Diritti dell'Uomo e del Cittadino nella Francia rivoluzionaria, le donne non vennero considerate né uomini, né cittadini. Così lungo l'arco temporale della storia moderna occidentale, mentre gli uomini si incamminavano verso l'effettiva realizzazione di uno stato di diritto, le donne venivano esplicitamente escluse dalla partecipazione politica e dalla vita pubblica. A lungo le rivendicazioni femminili hanno avuto scarsa visibilità e ascolto poiché il linguaggio stesso dei diritti traeva origine da una tradizione politica liberale, centrata sull'individuo maschio, adulto, benestante; sostenendo una netta distinzione fra la sfera pubblica e la sfera privata: la prima è stata indicata come il luogo delle preoccupazioni universali, di dominio maschile, mentre la seconda come lo spazio delle attività particolari e di minore importanza, di competenza femminile. Per un approfondimento delle suddette tematiche si rimanda alla lettura di: G. Bonacchi, A. Groppi, *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, Laterza, Roma-Bari 1993; F. Bimbi, A. Del Re (a cura di), *Genere e democrazia. La cittadinanza delle donne a cinquant'anni dal voto*, Rosenberg & Sellier, Torino 1997; M. Forcina, *Una cittadinanza di altro genere. Discorso su un'idea politica e la sua storia*, Franco Angeli, Milano 2003; G. Bock, *Le donne nella storia europea*, Laterza, Roma-Bari 2006 (ed. orig. 2000).

dell'umanità, e una prima mappatura nella *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948²⁶.

Fu questo il risultato di una lunga riflessione democratica, che vide l'affermarsi virtuale a livello internazionale dei cosiddetti diritti umani fondamentali.

In una chiara ottica liberale vennero definiti *diritti umani fondamentali* «tutti quei diritti soggettivi che spettano *universalmente* a tutti gli esseri umani in quanto persone»; l'universalità di cui si parla rende tali *diritti inalienabili, intransigibili, indisponibili*, scrive Vitale «i diritti *umani* sono i diritti delle persone in quanto tali, indipendentemente dalla cittadinanza e dalla capacità d'agire» e nella nostra Costituzione sono considerati diritti umani primari: l'integrità fisica, il diritto alla vita, il diritto di libertà di coscienza, di pensiero, di culto, i diritti sociali alla salute, al benessere e all'istruzione²⁷.

La comunità internazionale, per la prima volta nella storia, anche se in modo parziale e insufficiente, iniziava inoltre a recepire il problema della condizione delle donne nel mondo e con la Dichiarazione del 1948, scritta con un linguaggio neutro dal punto di vista del genere e nata senza un adeguato peso giuridico e politico, diede vita al primo strumento internazionale in cui si menzionavano specificamente gli eguali diritti di uomini e donne:

tra i diritti, il primo è stato quello di riconoscere alla donna di poter essere se stessa, senza riserve, costrizioni e manipolazioni in ogni fase della sua vita. [...] Come creatura che deve nascere, come neonata, come bambina, quindi via via fanciulla, giovane, madre, adulta, anziana. In ogni momento ella ha diritto a quanto le è necessario per raggiungere la piena espansione delle sue capacità e per diventare quella che è in potenza²⁸.

Conformemente ai principi enunciati nella Dichiarazione Universale, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite adottava nel 1952 la *Convenzione sui diritti politici delle donne*, nella quale si affermava con forza il diritto all'elettorato attivo e passivo delle donne, nonché alla partecipazione alle cariche pubbliche, anche se sin dall'inizio le maggiori preoccupazioni degli organi internazionali erano rivolte alle problematiche

²⁶ La Dichiarazione è consultabile sul sito italiano dell'Onu: <www.onuitalia.it> (02/09).

²⁷ E. Vitale, *Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori*, in M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005, pp. 28-29; per una maggiore chiarezza e contestualizzazione si rimanda anche alla lettura di: D. Zolo (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari 1994.

²⁸ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 21.

matrimoniali (età, libera scelta, registrazione ecc.), e soprattutto al problema della prostituzione, dello sfruttamento, della tratta delle donne²⁹.

La Convenzione stabiliva che le donne, a parità di condizioni con gli uomini e senza discriminazione alcuna, avevano diritto a votare in tutte le elezioni, ad essere elette in tutti gli enti pubblici, a ricoprire una carica pubblica e ad esercitare tutte le funzioni pubbliche previste dalla legislazione nazionale. Si presentava come il primo strumento vincolante, creando obblighi legali per gli stati membri dell'Onu.

In questo cammino di riconoscimento del nuovo soggetto giuridico, sicuramente influente fu la *seconda ondata di femminismo* degli anni Settanta, emblema di una rinnovata e forse inattesa capacità delle donne di riaffermare nella pratica quotidiana i loro diritti civili, politici, sociali, giuridici, che erano stati enunciati, proclamati, ma quasi sempre disattesi nella pratica, e soprattutto di rivendicare il diritto alla propria libertà di essere, di esprimersi, di essere padrone del proprio corpo, della propria mente, della propria sessualità e di attuare una rivoluzione concettuale dell'esser donna tramite una liberazione e una valorizzazione della propria specificità.

La rivoluzione neofemminista ebbe inoltre il merito di oltrepassare i confini spaziali e territoriali nazionali, creando reti internazionali e associazioni mondiali che si posero come primo obiettivo quello di perseguire la completa liberazione delle donne, e richiamando le Nazioni Unite, il più importante garante internazionale di diritti, ai problemi specifici delle donne: la mancata emancipazione delle donne in alcuni paesi del mondo, gli ostacoli incontrati in altri nel concorso ad un pieno esercizio dei diritti e delle capacità pubbliche, la difficoltà di riconoscere e rispettare il valore delle stagioni della vita femminile, le violenze fisiche e psicologiche subite in ogni parte della Terra, l'inconciliabilità fra politiche governative locali e ordinamenti internazionali.

Le pressioni operate dai movimenti femministi di tutto il mondo, la cospicua produzione della letteratura occidentale e non occidentale, l'associazionismo e le nuove reti internazionali non governative di donne, spinsero l'Onu a rivedere almeno a livello concettuale la questione dei diritti in relazione alle condizioni reali del vissuto e delle esperienze femminili.

Dagli anni Settanta, l'organismo sovranazionale ha recepito la necessità di utilizzare un approccio di genere che ha portato alla riarticolazione dell'azione, con positive ricadute nell'opinione pubblica, nelle legislazioni e negli indirizzi concreti dei governi. [...] La prospettiva adottata, inoltre, ha contribuito a spostare le questioni afferenti le

²⁹ La Convenzione fu adottata dall'Assemblea generale dell'ONU il 31 marzo 1952 con la risoluzione 640 (VII), ed entrò in vigore il 7 luglio 1954, il testo completo della Convenzione è consultabile sul sito: <[\(02/09\)](http://www.dirittiumani.donne.aidos.it)>.

disuguaglianze dal livello locale a quello globale, rendendo meno generici i diritti umani *tout court* e quelli delle donne in particolare³⁰.

Di *gender approach* si iniziò a parlare intorno alla metà degli anni Settanta del secolo scorso, arco temporale decisivo per l'impegno e l'attenzione che a livello internazionale le Nazioni Unite e le Ong hanno profuso sul versante dei diritti umani delle donne.

Si procedette verso la creazione di una normativa specifica rivolta al sesso femminile dando così rilievo alla condizione reale ed effettiva sotto il profilo giuridico e civile delle donne nell'ambito dell'elaborazione delle norme relative alla più ampia tutela dei diritti dell'uomo.

Nel 1975 venne proclamato dall'Onu l'Anno Internazionale delle Donne: in questo spazio temporale non troppo distante dal nostro presente, si tenne anche la *I Conferenza Mondiale sulle Donne* a Città del Messico, con il titolo «Uguaglianza, sviluppo, pace»: un evento rivoluzionario perché per la prima volta nella storia mondiale *si guardava il mondo con occhi di donna* e si denunciava pubblicamente l'oppressione comune a tutto il genere femminile.

La Conferenza mondiale riunita in quell'anno a Città del Messico, ebbe il grande merito di

fare convergere l'interesse degli Stati e quello dell'opinione pubblica mondiale sulla condizione femminile, ma anche lo scopo di concentrare maggiori sforzi, da parte dell'Assemblea generale, sul problema dello sviluppo e sul ruolo che le donne svolgono per il mantenimento della pace nel mondo³¹.

In quella occasione venne poi adottato un *Piano d'azione mondiale*³² che contemplava «principi direttivi» per il raggiungimento di obiettivi minimi da toccare nel decennio successivo:

³⁰ S. Bartoloni, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *A volto scoperto*, cit., p. 22.

³¹ M. R. Saule, *L'opera delle Nazioni Unite, degli Istituti specializzati e delle Organizzazioni regionali europee in favore della donna dal 1945 a Nairobi*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri (a cura di), *Il Decennio delle Nazioni Unite per la donna*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1989, pp. 18-19.

³² Il *I Piano d'azione mondiale* si proponeva di indicare le principali linee guida per il miglioramento delle condizioni delle donne sollecitando stati e comunità internazionali ad affrontare i problemi dello sviluppo e ad analizzare il funzionamento delle strutture socio-economiche che relegano le donne in condizione di soggezione e inferiorità. La forza e l'originalità del documento sta nel suo farsi antesignano e anticipatore di questioni e problematiche riprese negli anni successivi. Il testo completo del documento è consultabile sul sito: <<http://www.dirittiumani.donne.aidos.it>> (02/09).

un aumento marcato dell'alfabetizzazione e l'uguaglianza di accesso delle donne a tutti i livelli dell'insegnamento; la formazione professionale tecnica di base; l'accrescimento delle possibilità d'impiego; l'adozione di leggi che garantiscano parità in materia di partecipazione politica, di impiego e di remunerazione; la creazione di servizi di educazione sanitaria e d'istruzione nelle zone rurali; la parità di godimento dei diritti civili, sociali e politici come, ad esempio, i diritti concernenti il matrimonio, la cittadinanza e il commercio. Infine, il riconoscimento del valore domestico, tradizionalmente non remunerato³³.

In conclusione venne adottata una Dichiarazione, strutturata in diciassette principi, in cui si definiva il concetto di uguaglianza tra uomini e donne, e nella quale originali furono le indicazioni dei doveri dei singoli Stati e l'attenzione posta per la prima volta sugli obblighi gravanti sulle donne, correlativi ai diritti di cui diventavano titolari.

Inizia così il cammino compiuto a livello internazionale che ha visto la tutela dei diritti umani delle donne affermarsi e procedere di pari passo con il continuo approfondimento tematico della diversità femminile, attraverso scansioni temporali precise e formulazioni giuridiche sempre più articolate e complesse. Testimonianza di una volontà precisa di colmare almeno in parte il vuoto politico e normativo, e di un impegno volto alla ricerca di un «sempre più puntuale inquadramento della problematica femminile dal punto di vista della conoscenza e della progettualità politica, e delle volontà di definire nuovi strumenti di contrasto alle molteplici violazioni dei diritti fondamentali di cui sono vittime ancora oggi le donne nel mondo»³⁴.

Da evidenziare che parallelamente all'assise internazionale a Città del Messico si tenne anche il Forum delle Ong che costituì *la prima vera occasione di incontro tra donne del nord e del sud del mondo*: parallelamente all'importanza dell'incontro procedeva anche la consapevolezza della difficoltà del dialogo tra le ottanta organizzazioni presenti, fra cui emersero le tensioni politiche presenti nello scenario internazionale tra nord e sud, est ed ovest, e da cui si mosse per riflettere il tema dell'uguaglianza e delle eguali opportunità, che potevano a questo punto essere affrontati solo alla luce delle differenze politiche, religiose, geografiche ormai palesi, che comportavano analisi degli effetti del colonialismo, della discriminazione razziale, dei conflitti armati.

³³ Saulle, *L'opera delle Nazioni Unite*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri (a cura di), *Il Decennio delle Nazioni Unite per la donna*, cit., pp. 18-19.

³⁴ P. Degani, *Politiche di genere e Nazioni Unite. Il sistema internazionale di promozione e protezione dei diritti umani delle donne*, Cleup, Padova 2005, p. 14.

È importante sottolineare che il movimento transnazionale che stava nascendo in quel preciso momento storico conobbe sin dall'inizio, sia una forte spinta e una volontà di unione politica, sia «un frazionamento anche ideologico dei gruppi femministi piuttosto radicato, soprattutto nel mondo occidentale»³⁵.

Nello stesso anno fu poi inaugurato anche *il Decennio dedicato alle Donne* che sembrava aprire le porte ad un periodo di grande fermento e trasformazione; le tre Conferenze tenute a Città del Messico (1975), Copenaghen (1980) e Nairobi (1985) celebrarono l'ampiezza delle mobilitazioni femministe e il loro impatto sia nei paesi "in via di sviluppo" sia in quelli già "sviluppati", affermando «ripetutamente il principio che la partecipazione femminile, anche in ambito decisionale, costituiva un contributo indispensabile al processo di sviluppo mondiale», e presentandosi come «le prime occasioni in cui donne di retroterra politico, etnico, professionale ed economico diversi ebbero opportunità senza precedenti di stabilire reti di rapporti e costruire coalizioni»³⁶.

È questo il decennio in cui apparve e venne sottoscritto il primo strumento internazionale contro ogni forma di discriminazione o offesa alla dignità della donna: nel 1979 venne adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite la *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*³⁷, «uno dei documenti più importanti per operare una giusta "pressione" sulle Istituzioni pubbliche»; una sorta di *Carta dei diritti internazionali delle donne*, con espliciti riferimenti alla salute, all'educazione, al lavoro, alla partecipazione politica, alle relazioni familiari e matrimoniali ecc., che inizialmente però non riscosse successi e adempienze, in quanto pochissimi stati decisero di ratificarla e di renderla legge vincolante all'interno del proprio paese. Alcuni paesi la sottoscrissero, altri ratificarono il documento con le dovute riserve di applicazione nel caso in cui questo fosse entrato in conflitto con le tradizioni locali, culturali e religiose.

La Convenzione venne costituita in trenta articoli e strutturata in sei parti, di cui le prime quattro riguardanti l'enunciazione dei diritti e le misure che gli stati si impegnavano ad adottare, mentre la quinta e la sesta parte regolanti le procedure di monitoraggio e i meccanismi concernenti le modalità di ratifica e adesione dei diversi stati.

Considerata come una sorta di compromesso costruttivo, ruotava intorno a tre assi concettuali e operativi sostanziali: il primo, dei diritti civili, concernente le condi-

³⁵ Cfr. *ivi*, p. 77.

³⁶ Vezzosi, *Una storia difficile*, in Bartoloni (a cura di), *A volto scoperto*, cit., p. 48.

³⁷ Adottata dall'Assemblea generale il 18 dicembre 1979 ed entrata in vigore il 3 settembre 1981 risulta ratificata al marzo 2005 da 180 paesi; in Italia la Convenzione è stata ratificata con la legge n. 132 del 14 marzo 1985. Il testo completo è consultabile sul sito: <<http://www.dirittiumani.donne.aidos.it>> (02/09).

zioni giuridiche, sociali e anche private delle donne; il secondo, riguardante il diritto delle donne ad accedere al lavoro senza discriminazioni, all'educazione e alle attività economiche e sociali, con particolare attenzione alle aree geografiche più svantaggiate; infine il terzo ampliava il concetto dei diritti umani, tenendo conto della cultura e delle tradizioni, e di come queste avrebbero potuto minare, limitare o invalidare l'esercizio dei diritti fondamentali delle donne.

«Certamente la convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna rappresenta, sul piano internazionale, lo strumento di maggiore importanza ed efficacia a tutela della condizione femminile» sia perché «crea diritti e obblighi reciproci tra gli Stati» che l'hanno ratificata e ha per essi valore vincolante, sia perché è stata l'espressione compiuta di una precisa volontà politica e giuridica di assicurare e migliorare le condizioni di vita dei soggetti femminili.

Il Documento si presentava come il risultato di «un delicato equilibrio tra la tradizione occidentale in tema di autodeterminazione, autodecisione, partecipazione, realizzazione, esercizio dei diritti fondamentali nel mondo del lavoro, della famiglia, della proprietà» in cui evidenti apparivano i motivi e le pressioni dell'occidente, «e le altre aspirazioni delle altre culture del bacino sud del Mediterraneo, dell'Africa, del Medio Oriente, del continente asiatico»³⁸.

Il tema della multiculturalità fu uno degli elementi di maggior novità e importanza alla costituzione di tale documento, che fu davvero l'espressione e l'adesione discussa di tutti coloro, donne e uomini presenti e rappresentanti, ad un progetto di possibile convivenza tra culture diverse, pur se in un'ottica universale di rispetto e riconoscimento dei diritti umani.

A questi punti essenziali va aggiunto un terzo fattore decisivo nell'adozione di suddetta Convenzione, ossia la creazione e l'istituzione di un Comitato, composto da ventitré esperti eletti da una lista presentata dagli stati, per un periodo di quattro anni, con il preciso e costante compito di esaminare i progressi compiuti, valutare azioni e risultati; per cui un organo di controllo e di supervisione con il compito di redigere annualmente un rapporto, ossia una sintesi e un'analisi dei resoconti presentati dagli stati membri per verificare e monitorare il grado di effettività degli impegni assunti con la ratifica della Convenzione.

Ad oggi possiamo definire la Convenzione una *norma pattizia* fondamentale, in quanto unico strumento giuridico internazionale che sviluppa e offre una prospettiva globale e transnazionale in relazione al fenomeno persistente della discriminazione di genere, e impegna e vincola gli stati, che l'hanno ratificata, a rendere effettivo

³⁸ S. Petilli, *Mutamento sociale, diritti, parità di genere*, in Id. (a cura di), *Mutamento sociale, diritti, parità di genere*, cit., p. 32.

l'esercizio e il rispetto dei diritti tramite l'adozione di una serie di misure legislative, politiche, amministrative pensate e finalizzate a garantire e promuovere pieno sviluppo e progresso.

In questo primo Documento si faceva avanti l'esigenza della moltiplicazione dei diritti nel rispetto del fondamentale diritto alla diversità, e di pari passo l'impegno verso l'universalizzazione degli stessi come unico strumento di liberazione e affermazione delle donne e dei loro diritti, perfettamente rispondente agli orientamenti e alle indicazioni della comunità internazionale.

Risultato maturo di un confronto, il CEDAW fu comunque il primo passo con il quale, tenendo conto dei vari approcci emersi durante la stesura, si tentò di agire su più piani, facendo ricorso a provvedimenti antidiscriminatori e allo stesso tempo utilizzando trattamenti speciali³⁹.

Dal 1975 in poi i femminismi, anche se palesemente divisi sulle modalità e sulle pratiche degli obiettivi proposti a Città del Messico, ossia *Uguaglianza, Sviluppo e Pace*, si stavano trasformando in «un soggetto politico internazionale con obiettivi strategici comuni» tanto da autorizzare i contemporanei a parlare di «nascita del femminismo globale, che si avvaleva della forte ascesa dei movimenti di donne del Sud del mondo radicati a livello locale e alla ricerca di connessioni transnazionali»⁴⁰.

La *III Conferenza Mondiale sulle Donne* che si tenne a Nairobi nel 1985, in chiusura del Decennio, segnò definitivamente l'avvio della formazione di reti di donne a livello globale e regionale, e rappresentò il momento in cui emerse la coscienza che una presenza numerosissima di donne provenienti da tutto il mondo con le loro diversità culturali «proiettava un'identità di genere complessa, ma non per questo priva di convergenze»⁴¹.

Iniziata all'insegna del pessimismo, come scrive Saulle, la Conferenza rischiò di «stagnarsi su dibattiti procedurali, su questioni specifiche non sempre attinenti alla tematica femminile»⁴², bensì riguardanti il nuovo ordine economico internazionale, l'*apartheid*, il colonialismo e il neocolonialismo, oltre ai fallimenti sul piano della crescita economica che avevano investito anche le donne.

³⁹ Poiché priva di strumenti inquisitori e sanzionatori, la Convenzione lasciava irrisolti e aperti i problemi legati all'accertamento delle violazioni degli obblighi e dei doveri da parte degli Stati che avevano ratificato il documento; così nel 1999 dopo venti anni dalla sua adozione l'Assemblea generale dell'Onu ha adottato un *Protocollo Opzionale* che istituisce ulteriori meccanismi di garanzia e che sono entrati in vigore il 22 dicembre 2000, e sono stati ratificati solo da 71 stati.

⁴⁰ Donato, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Femminismi e culture*, cit., p. 13.

⁴¹ Cfr. *ivi*, p. 14.

⁴² Saulle, *L'opera delle Nazioni Unite*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri (a cura di) *Il Decennio delle Nazioni Unite per la donna*, cit., p. 24.

La Conferenza di Nairobi è stata organizzata in un periodo critico per molti Paesi in via di sviluppo. [...] Tale situazione critica a livello economico internazionale ha inciso notevolmente, non solo sui Paesi in via di sviluppo, ma anche su quelli meno avanzati – e non si poteva non riconoscere che in una dimensione di crisi comunque – il gap tra i Paesi sviluppati e quelli in via di sviluppo andava continuamente aumentando⁴³.

Il Decennio della donna si concluse a Nairobi con l'affermarsi delle *Strategie per il progresso delle donne* che prevedevano l'impegno degli stati su alcuni punti sostanziali: l'autonomia e il potere delle donne, il progressivo riconoscimento del lavoro domestico e assistenziale non remunerato, una promozione sempre più ampia e strutturata dell'impiego remunerato per le donne, una maggiore attenzione alle condizioni dei servizi sanitari e alla pianificazione familiare, alle possibilità di istruzione, e al ruolo che da lì in avanti le donne avrebbero dovuto rivestire nei processi di pace e di sviluppo.

«Le Strategie di Nairobi costituiscono un vero *programma* politico, approvato da un consenso generalizzato, e rappresentano un passo avanti per gli interventi istituzionali a favore delle donne» pur rimanendo scrive Donnarumma «solo una meta desiderata» perché non vincolanti a livello giuridico⁴⁴.

La vera forza di tale Conferenza fu la presenza e l'affermarsi di molteplici reti femminili che «divennero l'asse portante di un dinamico movimento globale delle donne per i diritti umani»⁴⁵ e che videro negli anni Novanta una consistente presenza femminile nei piani di sviluppo e programmazione internazionali.

Scrivendo Donnarumma che il lavoro del *Forum parallelo di Nairobi* contribuì alla ricchezza e alla diversità dei movimenti internazionali, oltre che ad una sistematizzazione dei collegamenti e delle reti fra donne.

Se Città del Messico aveva rappresentato il momento della presa di coscienza e dell'impatto delle donne del nord con i problemi delle donne del sud e Copenaghen aveva dato vita alle prime reti a livello internazionale, a Nairobi il movimento femminista era diventato una forza internazionale, unificata sotto la bandiera dell'uguaglianza, dello sviluppo e della pace⁴⁶.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., pp. 90 e 92.

⁴⁵ Vezzosi, *Una storia difficile*, in Bartoloni (a cura di), *A volto scoperto*, cit., p. 49.

⁴⁶ R. Gangemi, O. Sinigaglia, *Tra genere e sostenibilità*, in Petilli (a cura di), *Mutamento sociale, diritti, parità di genere*, cit., p. 51.

In un decennio di lavoro caratterizzato da significative pluralità di esperienze, discussioni, negoziazioni, si arrivò alla metà degli anni Novanta dello scorso secolo con la consapevolezza mondiale che le donne giocano un ruolo cruciale e di primaria importanza nei processi economici di un paese, nella possibilità di uno sviluppo ecosostenibile, di un cambiamento culturale e sostanziale delle società d'appartenenza. Dall'analisi degli incontri e delle relazioni si muoveva verso una ridefinizione comune degli obiettivi e verso un'apertura alle diverse forme con cui questi avrebbero potuto realizzarsi, e con l'idea forte che formazione e istruzione sono elementi sostanziali per il riconoscimento e le possibilità operative delle donne stesse.

Sono questi gli anni in cui si assiste ad un'ulteriore definizione del rapporto tra le donne e i diritti umani, grazie a due momenti fondanti e decisivi per le linee politiche e sociali inaugurate successivamente; la *Conferenza sui Diritti Umani* di Vienna del 1993 e la *IV Conferenza Mondiale* di Pechino del 1995 hanno segnato un punto di arrivo e di nuovo inizio per l'affermazione dei diritti inalienabili e indivisibili, diventando tema centrale di dibattito, terreno di incontro e di scontro, di frattura e di avvicinamenti tra le femministe e le donne di tutto il mondo, e per l'avvio di nuove politiche educative e sociali di genere.

A Vienna i diritti delle donne sono stati definiti per la prima volta diritti umani e quindi fondamentali; il seguente principio «i diritti delle donne sono diritti umani» ribadiva l'inalienabilità, l'indivisibilità e l'universalità dei diritti delle donne e delle bambine, escludendo e condannando ogni tipo di giustificazione delle discriminazioni ai danni di quest'ultime e delle violazioni in nome di cultura, tradizione, religione, spesso invocate dai governi.

La nuova Dichiarazione dei diritti riformulata in questa sede, partiva innanzitutto da una prospettiva di genere, assente nella precedente formulazione della Dichiarazione del '48, e aveva come obiettivo quello di rispondere, incorporare pareri, sentimenti, bisogni, mettendo così a fuoco l'insufficienza e l'inefficacia degli strumenti internazionali e dei loro meccanismi, fino ad allora incapaci di cogliere desideri ed esigenze a lungo taciuti e resi invisibili.

«Il cambiamento richiesto riguardava il passaggio da un'affermazione astratta e generale a una particolare, concreta e individuale» contestualizzazione⁴⁷.

Visualizzare le differenze esistenti tra gli individui e i diversi settori sociali non comporta la frammentarietà della condizione umana. Al contrario, sottolinea una universalità reale dei soggetti umani e dei loro diritti basata sul rispetto delle differenze⁴⁸.

⁴⁷ ONU, *II Conferenza Mondiale sui Diritti Umani*, Vienna 1993, consultabile sul Sito: <<http://www.dirittiumani.donne.aidos.it>> (02/09).

⁴⁸ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 53.

2.1 Pechino e dintorni: punti di forza e prospettive

L'uguale condizione e l'uguaglianza dei diritti delle donne, come affermazione di principio, rappresentò un inizio, un passaggio, una tensione fondamentale e preparatoria alla *IV Conferenza Mondiale sulle Donne* che si tenne a Pechino nel 1995. Quest'ultima ha rappresentato un momento di analisi e valutazione di ciò che era stato fatto nel ventennio precedente e allo stesso tempo l'occasione per ripartire e avviare nuovi programmi di sviluppo.

Milioni di donne si sono incontrate a Pechino, alla Conferenza ufficiale indetta dall'Onu e al Forum parallelo delle Ong tenutosi a Huairou, dando vita ad una *Piattaforma d'azione* e ad una *Dichiarazione finale* in cui sono state individuate dodici aree di interesse principale su cui organizzare il lavoro nel futuro⁴⁹.

Idee, sentimenti, creatività e volontà decisa si sono espressi e confrontati su universi simbolici fortemente differenziati per accoglierne la sfida verso un cambiamento effettivo. La serietà delle tematiche non ha ricercato lo spazio di soluzioni difficili. Ha sostenuto il luogo del dialogo impostato sul pluralismo delle relazioni diverse che si sono volute instaurare tra i mondi culturali, sociali e ideologici delle e dei partecipanti per individuare cammini possibili⁵⁰.

La pluralità delle donne e dei loro vissuti ha costituito il nucleo forte dei lavori svoltisi in Cina, in cui è emerso lo sforzo di ognuna e di tutte di lavorare insieme, nonostante le differenze e la complessità dei percorsi, la volontà di incontrarsi, di ripercorrere insieme le proprie storie, la propria appartenenza, tentando almeno a livello simbolico e concettuale un ricollocamento dell'orizzonte femminista internazionale, un nuovo posizionamento dell'immagine individuale all'interno delle diverse collettività a confronto.

Il Forum Parallelo delle Ong ha inciso notevolmente sullo scenario internazionale aprendo spazi reali di scambi e relazioni tra donne, dando voce a quell'universo

⁴⁹ La Piattaforma d'azione redatta a Pechino nel 1995 è stata il frutto della cooperazione, non facile, di donne, movimenti e associazionismo di donne che hanno così concorso ad individuare delle strategie, dei programmi d'azione per il raggiungimento nel futuro di *Uguaglianza, Sviluppo e Pace*. Le dodici aree di interesse cruciale della Piattaforma sono: 1) la povertà, 2) l'educazione, 3) la salute, 4) la violenza, 5) i conflitti armati e altri tipi di conflitti, 6) la partecipazione economica, 7) la partecipazione al potere e ai processi internazionali, 8) i meccanismi nazionali e internazionali per favorire il progresso, 9) i diritti umani, 10) i mezzi di comunicazione di massa, 11) l'ambiente e lo sviluppo, 12) le bambine. In queste dodici aree tematiche sono confluite le Piattaforme regionali dell'Asia, dell'America Latina e dei Caraibi, dell'Africa e dell'America del Nord e dell'Europa. I testi completi della Dichiarazione e della Piattaforma d'azione sono consultabili sul sito: <<http://www.dirittiumani.donne.aidos.it>> (02/09).

⁵⁰ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., pp. 95-96.

differenziato di movimenti: rappresentanza del femminismo storico, dei femminismi nero, lesbico, ecofemminismo, partecipazione delle donne indigene, delle rifugiate, delle attiviste religiose e laiche, che sono riuscite a dialogare insieme.

Il Forum, a differenza della Conferenza ufficiale, è riuscito a dare a tutte le presenti quella visibilità e quella attenzione necessarie al dialogo fra le parti, proponendosi come spazio di denuncia circa i limiti dell'azione svolta dalle istituzioni, evidenziando come dopo un ventennio di lavori e incontri ufficiali

i risultati raggiunti sono stati diseguali per le donne, essendo i medesimi sottomessi a criteri di classe, di razza e nazionalità. *Per le donne povere del Sud*, non solo sono stati minimi rispetto ai risultati raggiunti *dalle donne del Nord*, ma addirittura si sono registrati dei passi indietro. Il Forum non ha voluto nascondere le responsabilità degli stati nel perpetuare situazioni di discriminazione e di marginalità, formale e sostanziale, per le donne in tutti i paesi del mondo⁵¹.

La Dichiarazione finale e la Piattaforma d'azione, approvate dalle Istituzioni e dalle Ong in Cina, hanno avuto e hanno ancora oggi il merito di aver raccolto e organizzato tramite griglie teoriche e pratiche l'intreccio delle numerose problematiche affrontate precedentemente, tentando la strategia degli accordi e del dialogo per migliorare la qualità della vita delle prossime generazioni di donne e bambine.

I Documenti, firmati e sottoscritti da 183 paesi, sono il simbolo della possibilità di un accordo del femminismo globale, sono il frutto di discussioni accese, di laboriose negoziazioni su questioni spinose, rappresentano le speranze e le linee guida da seguire a livello mondiale per ottenere il rispetto dei diritti umani delle donne, l'assunzione di responsabilità precise, l'impegno e una maggiore partecipazione delle donne.

In un articolo di Bianca Pomeranzi pubblicato nel 1995 in uno speciale numero di «DWF» dedicato ai lavori di preparazione a Pechino, si rintracciano preoccupazioni e interrogativi sul ruolo che avrebbe avuto la Conferenza, sulle difficoltà che sarebbero emerse, sui nodi principali del dibattito femminista internazionale e i difficili rapporti con le istituzioni nazionali, ricostruendo così il filo tematico che collegava il Decennio delle Donne conclusosi a Nairobi con Pechino e con il futuro; credo possa essere significativo rileggere alcuni passi per cogliere il clima politico e culturale del momento.

Tra qualche mese i governi di tutti i paesi del mondo saranno chiamati dalle Nazioni Unite ad una Conferenza sulle Donne cui spetterà tracciare le strategie mondiali per

⁵¹ Cfr. *ivi*, p. 108.

il “miglioramento” della condizione femminile. È il quarto appuntamento del genere che si avvicenda in venti anni. Nel corso di questo ventennio molto è cambiato nel contesto economico e culturale mondiale e le Conferenze dell’Onu sono state un sintomo ed insieme un elemento catalizzatore di questi cambiamenti. Dall’entusiasmo internazionalista di Città del Messico per la prima Conferenza sulle Donne del 1975, alle motivate preoccupazioni per la seconda Conferenza su Popolazione e Sviluppo del Cairo nel 1994, si possono rintracciare i dati più significativi di quello che potremmo definire un lungo percorso per la presa di parola delle donne sul mondo. Compito sempre più arduo e difficile, dal momento che la nascita del secondo femminismo in Occidente e dei movimenti del Terzo Mondo che hanno contribuito a questa “presa di parola”, hanno coinciso con una serie di processi che, nel corso del tempo, hanno portato alla disgregazione dell’ordine internazionale uscito dalla seconda guerra mondiale e alla attuale complessità. Per capire cosa potrà servire e cosa potrà significare la prossima Conferenza che si terrà a Pechino, occorre tentare di analizzare quel che è accaduto nel corso del decennio, ovvero dall’ultima Conferenza di Nairobi che nel 1985 chiuse il Decennio ONU a favore della Donna per l’Uguaglianza, lo Sviluppo e la Pace. Un decennio in cui, in concomitanza con i tre appuntamenti istituzionali, anche molte donne al di fuori dei circuiti ufficiali sia del Nord che del Sud del mondo avevano avuto modo di incontrarsi e scontrarsi, più semplicemente, di conoscersi. [...] Nairobi infatti, nel pieno degli anni ottanta, segnò una sorta di punto di svolta perché la qualità e la presenza delle donne del Sud fornirono l’occasione per una serie di analisi sul ruolo che le donne possono svolgere nello sviluppo mondiale. [...] D’altro canto il percorso delle donne verso una crescente consapevolezza delle potenzialità di mutamento insite nella pratica della differenza continuano, a Nord come a Sud, ma continuano ancora, ed anzi a volte si complicano, le ingiustizie e le violenze. E così alle soglie del terzo millennio, essere donna assume significati differenti di potenzialità da liberare per sé e per gli altri, ma anche torti e violenze da cancellare e di miseria da superare. E tutto questo in un’ottica globale dove non è affatto scontato che malessere e miseria stiano solo al Sud, o che le strategie politiche delle donne occidentali siano quelle universalmente valide e applicabili. [...] Tuttavia non si deve credere che il dibattito sarà facile e in una sola direzione. Al Forum saranno presenti probabilmente, così come c’erano a Nairobi, gruppi di donne conservatrici. Certamente ci saranno le fondamentaliste islamiche, più o meno organizzate. E quasi certamente ci saranno dispute e problemi tra donne di etnie e di culture differenti e di paesi in lotta tra di loro, ognuna a rivendicare la propria identità femminile come assoluta e universale. Ma forse molte delle donne presenti avranno la percezione che le donne ovunque e comunque devono avere maggiore autonomia. [...] Il tema vero da affrontare potrebbe dunque essere il passaggio dalla politica della parità, che mira all’uguaglianza, alla politica della differenza che cerca di affermare l’autorità. Questo significherebbe l’abbandono della ricerca di tutela per le

donne da parte dello Stato e l'accettazione del fatto che le effettive possibilità di cambiamento per la vivibilità del mondo provengono dal dare di nuovo senso al sapere femminile⁵².

Come previsto da Bianca Pomeranzi, Pechino si presentò come un complesso tavolo di discussione, in cui dialogo, tolleranza reciproca, ascolto e comprensione furono i primi obiettivi sostanziali da raggiungere; a Pechino e ad Huairou donne di origine, cultura, classe e condizioni di vita, educazione, religione diverse si sono incontrate con l'obiettivo di discutere, ascoltarsi, confrontarsi ed esaminare quali potevano essere le nuove strategie condivise da adottare a livello internazionale e nazionale.

E nonostante le divisioni e i contrasti, mai del tutto risolti né in quell'occasione né in seguito, sono stati individuati gli obiettivi e le finalità su cui costruire la strada della condivisione: le donne essendo e rappresentando una metà importante del genere umano, pur se a lungo escluse dalle dinamiche di potere e di dominio politico, economico e sociale, avrebbero potuto effettivamente apportare sostanziali metamorfosi, grazie ad un sapere e ad una forza femminili ancora tutti da scoprire.

La certezza continua ad essere quella già da tempo acquisita, e cioè che nessun tentativo pratico di rimuovere le disuguaglianze e il malessere delle condizioni di vita delle donne può fare a meno del loro ruolo come agenti attive del cambiamento⁵³.

Da un'analisi delle testimonianze, dei resoconti, delle dichiarazioni e più semplicemente dai racconti di tutte le donne e gli uomini che presero parte alla Conferenza, possiamo oggi individuare e sintetizzare alcuni nuclei concettuali innovativi, sfondo necessario delle politiche e delle strategie operative da lì inaugurate.

a) Innanzitutto a Pechino si passa finalmente a livello concettuale da una visione della donna come *paziente*, ad una nuova di *agente*, da una esclusiva preoccupazione per il *benessere* ad un'*azione* precisa, organizzata: si supera l'immagine della vittima, del soggetto privato, dell'equità sociale, economica e politica e si struttura la Piattaforma d'azione su una nuova idea di donna, agente, portatrice di cambiamento sociale, di contributi positivi e indispensabili per capovolgere a proprio vantaggio secoli di subordinazione e invisibilità.

Amartya Sen, riferendosi ai movimenti delle donne e alle reti di attiviste, scrive:

⁵² B. M. Pomeranzi, *Prospettiva Pechino*, «DWF», 1 (25), 1995, pp. 39-40, 49-51.

⁵³ Donato, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Femminismi e culture*, cit., p. 16.

Mi sembra corretto osservare che, finalmente, comincia ad esserci un pò di attenzione per il loro ruolo attivo, dopo un periodo di preoccupazione esclusiva per il benessere. Fino a non molto tempo fa, il compito principale di questi movimenti era quello di ottenere un trattamento migliore e patti meno iniqui per le donne. In primo piano stava il loro benessere, e c'era molto da correggere a riguardo. Ma a poco a poco, partendo da questa accentuazione "welfarista", gli obiettivi si sono evoluti ed estesi fino a comprendere e valorizzare l'azione delle donne, nel senso di ruolo attivo. Le donne hanno cessato di essere le beneficiarie passive di aiuti destinati a dar loro sollievo, ma sempre più vengono viste, dagli uomini e da loro stesse, come protagoniste attive del mutamento, dinamiche promotrici di trasformazioni sociali che possono modificare sia la loro vita, sia quella degli uomini⁵⁴.

È stato così spostato l'asse dei movimenti e delle organizzazioni, che da una prospettiva assistenzialista, di sussidio, e di sostentamento, sono passati all'adozione di una politica di *agency*, ossia di azione, unica possibilità nei paesi sviluppati e non, per migliorare la qualità della vita delle donne e della comunità di appartenenza; è patrimonio ormai condiviso che il ruolo attivo delle donne all'interno della società può produrre non solo benessere personale, ma anche familiare e pubblico, tanto da incidere efficacemente nella lotta contro la povertà, l'indigenza, e le guerre.

Dopo anni di lotte e discussioni, in cui sono stati denunciati gli svantaggi, le discriminazioni e le difficoltà di esser donne nello scenario mondiale, si è passati ad una nuova prospettiva orientata all'agire, non limitata alla sola denuncia, bensì organizzata e decisa a rivendicare per le donne un ruolo da protagoniste nella e della propria storia.

Dai dibattiti accesi delle Tende del Forum di Huairou e dai fiumi di parole passati sotto i ponti della Conferenza di Pechino si possono enucleare alcune *guidelines* necessarie per orientare l'azione a livello istituzionale e non, soprattutto in campo educativo, luogo privilegiato del cambiamento, del riconoscimento e dello sviluppo, ma non certamente linee risolutive e definitive.

Il *mainstreaming*⁵⁵ è stata la prima indicazione condivisa unanimemente a livello mondiale, l'assunzione necessaria di un'ottica di genere, come sostanziale punto di partenza. Proposto come valore e indicatore di scelte e conseguenze prodotte dal tipo di relazione che s'instaura tra uomini e donne e dai modelli scelti per la loro convivenza, come consapevolezza dell'importanza delle differenze sessuali e di genere, e

⁵⁴ Sen, *Lo sviluppo è libertà*, cit., p. 192.

⁵⁵ La parola inglese *mainstreaming* è di difficile traduzione in italiano, poiché letteralmente significherebbe «nuotare al centro della corrente», quindi parafrasando, avere e/o conquistare una posizione centrale.

come riconoscimento dell'influenza che tutti questi fattori hanno sui meccanismi e sui processi di costruzione, di creatività e di originalità di ciascuno.

«L'ottica di genere, per comprendere l'evolversi di un'identità umana, è importante sia a livello personale che sociale. In essa si gioca il valore di una scelta di senso di crescita umana e di una dimensione politica»⁵⁶ scrive Donnarumma; da Pechino in poi si fa strada la consapevolezza mondiale che non esiste essere umano senza differenza, che ogni persona nel suo essere unica e distinta ha necessariamente bisogno dell'altro per conoscersi, ri-conoscersi e scoprirsi come elemento unico e partecipe di una pluralità di esistenze che mirano comunque all'uguaglianza di opportunità.

«Ogni persona indica ed esprime possibilità diverse d'esistenza che vanno valorizzate e raccolte per intessere relazioni fatte di reciprocità, di complementarità e di solidarietà»⁵⁷.

Solo la consapevolezza del sé può accompagnare lo sviluppo e la promozione di personalità libere, agenti, critiche, e solo tramite percorsi di formazione, che tengano conto delle diversità come interlocutrici privilegiate dell'identità, è possibile incamminarsi individualmente e collettivamente verso una nuova coscienza del proprio sé, dei propri bisogni, dei desideri, delle speranze, dei diritti e doveri di cui ogni individuo nella sua soggettività femminile e maschile è portavoce e tesoriere.

La prospettiva del *mainstreaming*, cioè il riconoscimento dell'approccio di genere come elemento costitutivo di ogni relazione umana e della sua analisi, è stata quindi accolta e promossa come «strumento interpretativo per affermare l'uguale dignità delle persone nella loro relazionalità e per maturare l'esigenza della giustizia come frutto dell'organizzazione corretta di un sistema sociale»⁵⁸.

Nei dieci anni successivi a Pechino, è stato comunque dimostrato che la disuguaglianza di genere continua ad essere un fattore decisivo nella divisione del lavoro, dell'assistenza e della cura, nell'organizzazione gerarchica della convivenza, nella possibilità di accedere all'istruzione, e che le discriminazioni sessuali possono essere fortemente rafforzate da difficoltà "culturali", operate dalle influenze della cultura dominante, da impedimenti istituzionali legati a pregiudizi e stereotipi tradizionali e ricorrenti, e a complicazioni organizzative, causate dall'incontro fra diversità di ruoli, *status* sociali, classi, cultura, lingua, religioni, dalle interdipendenze, connessioni e convivenze, frutti ormai maturi dei movimenti globali.

La seconda parola d'ordine pronunciata nella Piattaforma di Pechino, che doveva sostenere e provvedere a risolvere almeno in parte le difficoltà precedentemente ac-

⁵⁶ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 185.

⁵⁷ Cfr. *ivi*, p. 184.

⁵⁸ Cfr. *ivi*, p. 189.

cennate era appunto la promozione dell'*empowerment*⁵⁹, ossia lo sviluppo e il rafforzamento nelle donne di consapevolezza, attività partecipativa, competenze decisionali autonome e capacità critiche d'intervento.

L'obiettivo indicato è stato quello di lavorare insieme a livello locale e globale per favorire in ogni donna lo sviluppo autonomo e critico di capacità decisionali, attivando con le proprie forze lo sviluppo e la maturazione sempre *in progress* di competenze per lo sviluppo dinamico del soggetto, per acquisire il controllo della propria esistenza e della propria partecipazione alla vita della comunità.

L'empowerment favorisce anche l'acquisizione e il rafforzamento di una competenza per la partecipazione democratica nella vita della propria comunità e fa riferimento a una combinazione di atteggiamenti, comprensioni e abilità della persona per svolgere un ruolo consapevole e coerente nella costruzione sociale del proprio ambiente⁶⁰.

Procedere in questa direzione significa guardare ogni donna come un agente attivo della propria esistenza, sviluppando la consapevolezza del ruolo fondamentale che nuove soggettività femminili potrebbero rivestire nella ridefinizione della realtà, in tutti i suoi livelli, politici, economici, culturali, sociali, educativi, attivando quelle sinergie indispensabili alla cooperazione e al potenziamento, come modalità di lavoro e di organizzazione democratica.

Le donne, da sempre escluse dalla sfera politica e decisionale, hanno trovato in queste politiche di inclusione e partecipazione ad ogni livello e settore un significato politico nuovo, uno strumento di riscatto sociale, un mezzo di affermazione della propria soggettività, comunque una meta per cui impegnarsi contro le difficoltà e gli ostacoli che ognuna avrebbe potuto incontrare nel relazionarsi alla propria realtà.

b) La IV Conferenza Mondiale ha poi apportato un'innovazione nel paradigma operativo, spostando l'attenzione e l'interesse da una dimensione socio-economica ad una più ampia di giustizia sociale orientata da una prospettiva di genere.

La lente del genere e del *gender mainstreaming* ha segnato un punto di svolta importante «facendo uscire la questione della disuguaglianza femminile come area a

⁵⁹ La parola *empowerment* pur non avendo un corrispettivo significato in italiano, è più facilmente traducibile, essendo questa la strategia operativa tramite cui promuovere ed incentivare partecipazione e attività femminili. *L'empowerment* è un processo mai risolutivo e definitivo, ma sempre *in progress*, tramite cui il soggetto con le sue stesse forze procede verso una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, delle proprie competenze, che consentono allo stesso di acquisire padronanza, controllo, volontà democratica e partecipativa alla comunità di riferimento, che sia locale, nazionale o internazionale.

⁶⁰ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 214.

sé stante a questione che si intreccia con l'intero processo politico e trasversale ad ogni area politica»⁶¹.

Il concetto di genere che si è sostituito ad uno esclusivo di donna ha permesso di collocare il discorso sulla condizione femminile in ambiti socio-culturali in cui la relazione fra soggetti diversi è presupposto ormai non più trascurabile.

Per cui *reciprocità* e *relazione* da Pechino in poi sono diventati presupposti irrinunciabili del pensiero e dell'azione femminista e femminile, che consta il riconoscimento del necessario dialogo con l'altra metà del genere umano, ossia gli uomini, e la molteplicità dei contributi dell'universo femminile: è ormai consapevolezza e forza il consolidarsi di una soggettività politica transnazionale femminile caratterizzata da una crescente pervasività dell'azione politica e sociale che legge in tale ottica il canale tramite cui rimuovere le radici culturali delle discriminazioni di genere.

c) La Dichiarazione e la Piattaforma d'azione di Pechino hanno segnato poi un profondo spartiacque rispetto alle indicazioni precedenti in relazione al tema tanto dibattuto dell'uguaglianza e dei diritti. Nei due documenti, scrive Degani, si coglie «il passaggio dalle politiche di parità ad un orientamento teso alla valorizzazione della differenza a partire dall'esperienza, dalla cultura e dai valori di cui le donne sono portatrici» oltre a spunti innovativi «attorno al problema del ruolo della donna nella società, del suo apporto in termini di valore in relazione al lavoro domestico, alla cura delle persone in generale e all'educazione»⁶².

A Pechino è stato registrato uno sforzo enorme da parte di tutte le donne presenti di ripercorrere i processi storici di differenziazioni interni ed esterni, gli intrecci e le relazioni che caratterizzano ogni cultura, gli inevitabili scambi e debiti, le erronee percezioni della diversità, inficiate quasi sempre da generalizzazioni sulla «civiltà occidentale», sui «valori asiatici», sulla «cultura africana» che peggiorano le divisioni del mondo in cui viviamo, accentuando scontri di civiltà, ritorno di ideologie razziste e l'idea fallace che ogni cultura è autosufficiente e immune a interrelazioni.

La lente della differenza di genere ha giocato senz'altro un ruolo fondamentale nel processo di smascheramento e denuncia dell'uso ingiustificato dell'immobilità di valori culturali, religiosi, tradizionali che a lungo hanno provocato, e ancora oggi provocano, vittime femminili.

L'approccio di genere alle questioni mondiali ha fornito senz'altro un efficace supporto all'ormai diffusa consapevolezza che esistono tra donne *background* diversi, ma obiettivi comuni, possibili da perseguire grazie al ruolo che i femminismi, le asso-

⁶¹ Donà, *Genere e politiche pubbliche*, cit., p. 64.

⁶² Degani, *Politiche di genere e Nazioni Unite*, cit., pp. 121-122.

ciazioni e i movimenti delle donne a livello nazionale e internazionale possono assumere, ossia mediatori, «nella continua rinegoziazione delle nuove identità collettive»⁶³ di cui «alcune studioshe hanno dunque parlato [...] per indicare la forma che il femminismo del XXI secolo potrebbe assumere, rigettando una visione statica di identità e facendo propria l'idea di identità multiple in grado di dialogare tra loro»⁶⁴.

La politica del riconoscimento delle differenze e dell'inalienabilità dei diritti umani delle donne inaugurata a Pechino è stata supportata e giustificata da una sottostante politica di solidarietà che unisce le donne tutte contro la tendenza alla scissione, allo scontro, alla formazione di blocchi ideologici che rischiano di paralizzare il cammino comune verso la completa liberazione e l'affermazione di soggettività femminili agenti, pensanti, libere.

Sono stati fatti grandi passi avanti in un settore di confronto piuttosto complesso, ossia quello legato alla frammentazione e alle rotture che già da Nairobi erano emerse fra i femminismi occidentali e quelli emergenti delle donne del sud del mondo; in questa occasione tutte hanno avuto modo di dissentire, di denunciare la doppia discriminazione di cui da tempo erano vittime, di chiarire gli obiettivi e i significati del loro percorso di emancipazione, lanciando accuse decise contro l'universalismo e l'imperialismo culturale imposto dalle femministe bianche, che non riconoscendo le differenze esistenziali legate alla classe, all'etnia, alla religione, alla cultura di appartenenza hanno negato i diversi modi di essere e vivere in questo mondo.

Allo stesso modo le donne occidentali hanno fatto presente i punti di convergenza, la comune storia di subordinazione e sfruttamento vissuta da tutte le donne in occidente e oriente, mostrando le loro preoccupazioni in merito alla spirale relativizzante della cultura e della religione d'appartenenza sostenuta da alcune, e accentuando la discussione sul fronte delicato dei diritti, la cui definizione avrebbe potuto e dovuto comportare diversità d'attuazione e molteplicità di interpretazioni, rappresentando ancora oggi uno dei temi più spinosi e controversi delle politiche e degli interventi formativi, sociali, politici in un'ottica di genere.

L'universalismo dei diritti sostenuto dal mondo occidentale ha incontrato a Pechino il relativismo delle differenze culturali, religiose, etniche, ha conosciuto le tradizioni orali, il peso e la forza delle leggi non scritte; si sono scontrate con toni accesi le sostenitrici dell'inviolabilità e dell'assolutezza dei diritti della persona, incompatibili con la salvaguardia di radici culturali, tradizionali e storiche, e coloro che hanno letto in questa universalità il solito procedere occidentale, individualista, costituito su

⁶³ Cfr. *ivi*, p. 57.

⁶⁴ *Ibid.*

un forte etnocentrismo e su una pretesa risolutiva, inadempiente ai bisogni e alle esigenze locali delle donne non occidentali.

A Pechino, dopo giorni di discussioni e di confronti, tutte le partecipanti hanno trovato un primo accordo nel sostenere l'inviolabilità dei diritti umani delle donne, come riconoscimento dell'emancipazione:

non è più lo Stato che esprime e garantisce i suoi diritti, ma si fa garante del fatto che la donna possa godere di tutti i diritti da esso riconosciuti. Di qui scaturisce anche la possibilità di mettere in discussione, nei confronti dello stesso Stato, il fatto di aver saputo individuare tutti i diritti da riconoscere alla persona e quindi alla donna⁶⁵.

I governi, le associazioni e i movimenti firmatari e sostenitori dei Documenti elaborati nel 1995, e confermati nelle successive Conferenze tenutesi a New York nel 2000 e poi nel 2005, più comunemente definite *Pechino + 5* e *Pechino + 10*, sono stati invitati a prendere misure contro pratiche violente e discriminanti nei confronti delle donne, ad opporsi contro ogni forma di relativismo culturale paralizzante e intollerante, e allo stesso tempo ad evitare approcci esclusivamente essenzialisti, astratti, totalmente decontestualizzati dalle strutture di potere che caratterizzano società diverse.

Oggi, a distanza di quindici anni dalla Conferenza che segnò la svolta politica mondiale delle donne, si rilevano grandi difficoltà d'attuazione, legate principalmente alle tacite discriminazioni sottese alle politiche formative, ai fortissimi condizionamenti culturali imperanti nelle scelte, nei rapporti asimmetrici che caratterizzano non solo le società dei paesi in via di sviluppo, ma anche i *cosiddetti paesi sviluppati*.

In occasione della 23^a Sessione speciale dell'Assemblea delle Nazioni Unite intitolata *Donne 2000: parità di sessi, sviluppo e pace per il XXI secolo*, più nota come *Pechino+5*, i delegati e i rappresentanti presenti furono costretti ad ammettere le difficoltà e gli ostacoli incontrati nell'attuazione concreta della Piattaforma d'azione sottoscritta a Pechino.

«La globalizzazione ha certamente offerto ad alcune donne opportunità economiche migliori e una maggiore autonomia, ma ne ha ulteriormente emarginato delle altre»; sebbene alcuni passi avanti fossero stati fatti, emergeva la consapevolezza del «forte gap in alcune aree chiave, come il rafforzamento della legislazione sulla parità, i meccanismi istituzionali per lo sviluppo, le strategie per lo sradicamento della povertà»⁶⁶.

⁶⁵ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 148.

⁶⁶ R. Gangemi, *Questioni femminili ai Summit Internazionali. Cosa comunicano i più importanti documenti finali*, in Petilli (a cura di), *Mutamento sociale, diritti, parità di genere*, cit., p. 58.

Rispetto ai dodici punti che avevano costituito le aree di interesse e di impegno di Pechino, si rilevavano i seguenti ostacoli: innanzitutto una forte disparità nei salari, nell'occupazione femminile; strutture inefficienti e poche risorse nella cura e nell'assistenza, con forte disuguaglianza di genere nella distribuzione delle suddette; l'assenza o la scarsa presenza di donne nelle posizioni di *decision-making* a causa di una dolente e sottesa segregazione formativa, con conseguenti ostacoli all'ascesa femminile in campo professionale ed economico; scarsi investimenti e scarsa volontà politica di indurre e innescare trasformazione sociale in questo senso; difficoltà giuridiche e legislative in molti paesi, che comportano minori possibilità di tutelare e garantire i percorsi di sviluppo e crescita delle bambine in molti paesi; e infine una trasversale resistenza ad un cambiamento di prospettiva e rappresentazione nelle organizzazioni e nelle strutture delle relazioni e dei ruoli di genere.

Fare un bilancio di Pechino e delle successive Conferenze svoltesi a New York, significa individuare anche gli elementi di positività, che si evincono dalle diverse sensibilità, preoccupazioni e priorità espresse nei dibattiti, nei seminari, nelle sedute plenarie e nella realizzazione di documenti operativi condivisi; sicuramente positivo è stato l'interrogarsi su quali mete e quali probabili ostacoli, e allo stesso tempo il cooperare al fine di scorgere possibili modalità per superarli, tenendo conto della pluralità delle esistenze, delle cornici sociali e culturali.

La storia delle donne ci insegna che è possibile dialogare anche senza condividersi, è possibile trovare degli accordi comuni nella diversità dei punti di vista, che le divergenze sono strumenti critici necessari ad una ricerca profonda e duratura di accordo e cooperazione.

Le donne sono state in grado di pensare modelli diversi di convivenza, progetti emancipativi rispettosi dei diversi significati e delle plurali interpretazioni emerse nel dibattito, senza però dimenticare la sostanziale unicità del diritto di ognuna, a dispetto di cultura, religione e appartenenza, a rivendicare autonomia e autodeterminazione giustizia sociale ed economica, rispetto e sicurezza dei diritti come diritti umani.

Le problematiche emerse ci conducono però verso un altro livello di riflessività: i programmi, di cui abbiamo accennato a grandi linee gli obiettivi, oltre ad essere vigenti da un punto di vista giuridico-normativo formale, sono operativi in tutto il mondo nella sfera quotidiana o rimangono ancora impegni e non interventi?

I diritti di cui abbiamo parlato, quelli fondamentali dell'essere umano, come il diritto alla vita, alla giustizia, al benessere, all'istruzione, che sembrerebbero essere ormai dato incontrovertibile, sono davvero parte integrante delle legislazioni vigenti, sono inclusivi di tutte le forme di umanità esistenti, rispondono davvero ai bisogni e alle possibilità di vita, o restano nel panorama internazionale importanti linee giuridiche indicative, di matrice liberale e occidentale, suggerite da organi internazionali poco incisivi e poco ascoltati?

Alla luce di quanto scritto, ciò che rimane da fare alle società e agli esseri umani nel terzo millennio è chiedersi e verificare «se, oltre ad essere vigenti sotto il profilo giuridico-normativo, siano anche operanti nella sfera del quotidiano o rimangano, invece, impegni formali dei governi nei vari Paesi del mondo»; scrive Donnarumma, «oggi, è un tempo di riflessione e di analisi per capire come si siano vissute certe realtà, quali relazioni e che forme di coordinamento si siano stabilite, con quali prospettive continuare o quali azioni rafforzare»⁶⁷.

3. Diritti/culture verso bisogni/vissuti

I dati dei *Report*, delle indagini internazionali, precedentemente analizzati, denunciano la condizione di svantaggio e discriminazione di cui le donne in tutto il mondo sono vittime.

La letteratura scientifica sull'argomento è abbastanza concorde nell'individuare un'universale oppressione: in quasi tutto il mondo, anche se in modi e forme diverse, le donne non hanno le stesse opportunità di vita e di benessere, non godono effettivamente delle stesse prerogative giuridiche, legislative, politiche, sociali, in parole più semplici, ai loro bisogni non corrispondono forme di diritto e di tutela legittimate e assicurate.

«I principi dei diritti umani – scrive MacKinnon – si basano sull'esperienza, ma non sull'esperienza delle donne» poiché sostiene la teorica femminista, quel che succede alle donne in termini di violazioni e/o violenze è sempre «o troppo particolare per essere universale o è troppo universale per essere particolare, intendendosi con ciò o troppo umano per riguardare la donna o troppo femminile per riguardare l'umanità»⁶⁸.

Le donne a differenza degli uomini sono vittime di forme di violenza e di soprusi inaudite e *speciali*; molte di queste violazioni hanno a che fare con i loro corpi, con la sessualità, con il controllo della riproduzione.

Dalla riduzione a semplice oggetto dell'uccisione, dalla disumanizzazione e denigrazione alla mutilazione, dalla tortura all'omicidio a sfondo sessuale, questi abusi si presentano in forme, modi, circostanze legali che rientrano in qualsiasi convenzione uf-

⁶⁷ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 255.

⁶⁸ A. C. MacKinnon, *Crimini di guerra, crimini di pace*, in S. Shute, S. Hurley (a cura di), *I diritti umani. Oxford Amnesty Lectures 1993*, Garzanti, Milano 1994 (ed. orig. 1993), pp. 98-99.

ficiale sui diritti umani, ma che in concreto e in quanto tali non vengono presi in considerazione da nessuno⁶⁹.

Sostiene giustamente MacKinnon:

il più delle volte quel che succede alle donne sfugge alle maglie della rete dei diritti umani. C'è sempre qualcosa che non convince – a livello giurisdizionale, probatorio, sostanziale, consuetudinario, abituale⁷⁰.

La letteratura internazionale femminista e non sull'argomento, conferma che nonostante i progressi fatti a livello mondiale, almeno nella dichiarazione e nel riconoscimento specifico dei diritti umani delle donne, continuano ad esserci forme sbalorditive di trasgressioni e negazioni del soggetto femminile come soggetto giuridico, oltre a problemi concettuali e definitivi che vedono le discriminazioni di genere intrecciarsi con altre forme di disuguaglianze; ordini, diritti, soggetti che reclamano altre forme di giustizia.

In questo orizzonte tematico complesso e dibattuto dai diversi femminismi, indicativo ad un prima riflessione, si rivela il pensiero politico di Norberto Bobbio che nel suo *L'età dei diritti* scriveva che *il problema grave del nostro tempo*, a cui aggiungo, anche gli studi pedagogici dovrebbero guardare, non è solo e soltanto la proclamazione o la dichiarazione di forme e pluralità di diritti, quanto *la protezione e la garanzia dei diritti per tutti gli esseri umani*.

La storia degli uomini e delle donne ci insegna che i diritti umani per quanto fondamentali, «sono diritti storici, cioè nati in certe circostanze, contrassegnate da lotte per la difesa di nuove libertà contro i vecchi poteri, gradualmente, non tutti in una volta e non una volta per sempre»⁷¹.

Definisce quindi i diritti *una classe variabile* poiché vanno modificandosi nel tempo e nella storia, in risposta ai cambiamenti sociali, economici, politici e in quanto tali è forse impossibile individuarne alcuni fondamentali in assoluto, poiché ciò che in un dato tempo e spazio è stato e risultato fondamentale, può non esserlo più o non esserlo mai stato in altri spazi.

Per cui non si può dare, scrive Bobbio, *un fondamento assoluto di diritti storicamente relativi*, e non bisogna credere che tale relativismo diventi poi un impedimento alla effettiva diffusione e garanzia di alcuni diritti, anzi è condizione stessa di possibilità di cambiamento e adeguamento, oltre che di pluralità necessaria.

⁶⁹ Cfr. *ivi*, p. 98.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, p. 99.

⁷¹ N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990, p. XIII.

Inoltre ci dice Bobbio che i diritti nascono quando possono o devono nascere e sono sempre la risposta più o meno complessa e dibattuta all'interno della società di riferimento dei bisogni degli esseri umani.

E continua:

Oltre che mal definibile e variabile la classe dei diritti dell'uomo è anche eterogenea. Tra i diritti compresi nella stessa dichiarazione vi sono pretese molto diverse tra loro, e quel che è peggio, anche incompatibili. Pertanto le ragioni che valgono per sostenere le une non valgono per sostenere le altre⁷².

Rileggendo le sue parole alla luce dei dibattiti e delle discussioni dei movimenti e delle teorie femministe contemporanee, si coglie l'argomentazione in maniera molto intuitiva.

Basta pensare al problema posto dal rapporto complesso fra i diritti individuali e i diritti di gruppo, per capire che in quest'ottica di analisi sono pochi i diritti ritenuti fondamentali per alcuni che non entrano in conflitto o in concorrenza con diritti ritenuti da altri altrettanto fondamentali.

Il Novecento è stato appunto il secolo dei diritti, arco temporale in cui sono stati riconosciuti più soggetti di diritti e in cui è avvenuta l'affermazione positiva ed estensiva dei diritti umani, e in cui si sono manifestate come mai nella storia dell'umanità, l'interdipendenza e l'interconnessione fra stati e popolazioni.

Abbiamo precedentemente riflettuto e ricostruito, in una precisa ottica di genere, i processi di universalizzazione dei diritti umani che hanno visto e riconosciuto la titolarità dei suddetti non ai cittadini di un determinato stato, bensì a tutti gli esseri umani in quanto tali; successivamente, alla luce di forme di violazione e negazione di tali principi, abbiamo riletto i fenomeni di moltiplicazione e specificazione dei diritti umani, come il necessario ripensamento del quadro dei diritti in relazione all'aumento dei beni e dei soggetti; questi ultimi non più entità astratte o generiche, bensì persone considerate «nella specificità o nella concretezza delle diverse maniere di essere nella società»⁷³.

Parlare di diritti significa necessariamente parlare di bisogni, di risposte adeguate alle richieste sociali e civili di individui, di una data comunità, categoria o gruppo di persone localizzate e situate; ma è anche vero che il Novecento è stato lo spazio politico e storico della riflessione sui bisogni internazionali, sulla necessità di dialogo e incontro fra esigenze e richieste trasversali ai confini nazionali, ai popoli, alle comunità, oltre che sulla dimensione ideale e reale dei diritti, sulla facilità a volte della procla-

⁷² Cfr. *ivi*, p. 11.

⁷³ Cfr. *ivi*, p. 66-67.

mazione globale e sulla difficoltà della realizzazione e della garanzia locale dei suddetti.

Quando si tratta di enunciarli, l'accordo è ottenuto con relativa facilità, indipendentemente dalla maggiore o minore convinzione del loro fondamento assoluto: quando si tratta di passare all'azione, fosse pure il fondamento indiscutibile, cominciano le riserve e le opposizioni⁷⁴;

Scrivendo Bobbio «il problema di fondo relativo ai diritti dell'uomo è oggi non tanto quello di *giustificarli*, quanto quello di *proteggerli*»⁷⁵.

Discutere sulla possibilità di trovare un fondamento universale, largamente o unanimemente condiviso di alcuni diritti umani e cercare di dimostrare che alcuni sono più fondamentali di altri, risulta forse oggi essere un impegno inutile, disperato, scrive Bobbio; sembrerebbe molto più utile e opportuno impegnarsi nel trovare strategie e forme di intervento reali per proteggere e assicurare i diritti umani a quante più persone e in quante più situazioni e condizioni possibili, ricordandosi che il problema della garanzia effettiva dei diritti non investe esclusivamente la giurisprudenza, bensì può e dovrebbe essere oggetto di studio e interesse congiunto di forme internazionali di collaborazione teorica e pratica fra diverse discipline, filosofia, psicologia, pedagogia, scienze storiche e sociali, economia, antropologia, a maggior ragione, aggiungerei, se le stesse problematiche si pongono in un'ottica di genere.

La storia dei diritti delle donne e dei loro diversi *status* giuridici ha dimostrato la difficoltà insita nel cammino democratico, ha smascherato la falsa universalità degli ordini politici, e avvalorato la pluralità delle battaglie civili e sociali; i movimenti e le teorie femministe hanno poi denunciato la falsa credenza del principio di uguaglianza che, come scrive Urbinati,

è solo un ideale che ci viene da una storia antica e che, come la storia dimostra abbondantemente, non è mai al riparo da contestazioni e da attacchi perché non è un dato dimostrabile scientificamente né un fatto naturale, è un'idea regolativa⁷⁶,

che nel tempo ha dovuto necessariamente aprire al concetto esperienziale di differenza.

⁷⁴ Cfr. *ivi*, p. 16.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ N. Urbinati, *Ai confini della democrazia. Opportunità e rischi dell'universalismo democratico*, Donzelli, Roma 2007, p. 9.

Inoltre è questo l'orizzonte (femminista e femminile) di dialogo e confronto in cui è stato aperto un acceso e complesso dibattito sulle problematiche poste dai diritti delle donne in contesti, storie, culture e appartenenze diverse.

Le Conferenze mondiali sulle donne, i Forum delle Ong e dei movimenti femministi e femminili, la letteratura e le ricerche femministe hanno investito tempi, risorse, parole sui modi e le possibilità di colmare il divario giuridico fra uomini e donne, sulle forme di diritto e tutela nei confronti delle minoranze femminili oppresse, ascoltando e ripensando le biografie e le esperienze delle donne, le richieste e le critiche di alcune, le priorità e le rivendicazioni di altre; ogni donna è caratterizzata e formata dal genere, e da molteplici altre forme di appartenenza e relazioni, che costituiscono i riferimenti simbolici e rappresentativi di ogni essere umano.

I richiami alla relazione, alla cultura, alla storia di ogni donna sono stati necessari per uscire da quella forma di universalismo femminile che rischiava di cadere nuovamente in un essenzialismo e in un assolutismo di idee e concetti riferiti ad individui astratti, e che nella pretesa della massima estensione e massima generalizzazione perdeva di vista i bisogni, le condizioni di partenza, i vissuti trasversali delle donne, le collocazioni, le molteplici forme di discriminazioni e violenze subite non solo perché donne, ma perché nere, disabili, povere, immigrate, omosessuali.

«La critica dei movimenti femministi alla pretesa neutralità della normativa sui diritti umani ha favorito una riconcettualizzazione del tema»⁷⁷ e un acceso dibattito sulle spinose questioni dell'universalismo e del relativismo dei diritti, fra femminismi che, per convenzione, potremmo definire liberali e comunitaristi; e ha avuto il merito di orientare, allargare e modificare nel tempo e nelle diverse aree del mondo, i significati e le definizioni di diritti umani delle donne, contribuendo a mediare le posizioni saldamente universaliste e quelle radicalmente relativiste.

La condizione di reciprocità e di riconoscimento è strettamente interrelata con l'esperienza dell'alterità, «ciò che rende simili gli uni agli altri gli esseri umani è il fatto che ogni essere umano porta in sé la figura dell'altro. La somiglianza che li accomuna deriva dalla differenza di ognuno rispetto all'altro»⁷⁸, scriveva Lyotard.

L'incontro delle une con le altre ha portato il dibattito ad un iniziale stallo che vedeva, da una parte, donne di una metà del mondo sostenere l'invulnerabilità e l'inalienabilità dei diritti umani delle donne: la dignità, l'integrità fisica, la libertà, l'autodeterminazione, l'indipendenza economica, la libertà di pensiero e di espressione. Moller Okin si pone come una delle principali rappresentanti di suddetta posizione e in un suo celebre scritto di fine anni Novanta scriveva:

⁷⁷ Bartoloni, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *A volto scoperto*, cit., p. 21.

⁷⁸ J. F. Lyotard, *I diritti dell'altro*, in Shute, Hurley (a cura di), *I diritti umani*, cit., p. 152.

la maggior parte delle culture è attraversata da pratiche e ideologie che hanno a che fare con il genere. Supponiamo allora che una cultura appoggi e favorisca in vari modi il controllo degli uomini sulle donne. Supponiamo inoltre che ci siano disparità di potere piuttosto evidenti tra i sessi, e che, di conseguenza, siano i membri più potenti – cioè gli uomini – a occupare le convinzioni, le pratiche e gli interessi del gruppo. In queste condizioni, i diritti di gruppo sono potenzialmente – e, in molti casi, di fatto – antifemministi. Limitano considerevolmente le capacità delle donne e delle ragazze appartenenti a quella cultura di vivere in una maniera umanamente dignitosa, pari a quella degli uomini e dei ragazzi, e di scegliere il più liberamente possibile come vivere⁷⁹.

Dall'altra, si posizionavano invece donne che «mostravano un certo scetticismo nei confronti degli approcci normativi» manifestando forte diffidenza verso l'universalismo, variamente accusato di «ignorare le differenze significative – esistenziali, sociali, sessuali»⁸⁰, sostenendo la necessità di far dialogare tali principi normativi liberali, estranei alla maggior parte delle loro culture di provenienza, con le radici storiche, identitarie, etniche e religiose, e denunciando una chiara forma di imperialismo e di imposizione tipica del mondo occidentale.

Insistere che devono attenersi ai nostri valori fondamentali significa esporci alla stessa accusa di fondamentalismo che muoviamo contro di loro, e significa contare solo sul nostro maggiore potere coercitivo per riuscire ad averla vinta. [...] Una cosa è dire che le donne dovrebbero avere la stessa dignità e gli stessi diritti degli uomini, ma un'altra cosa, completamente diversa, è dire che dovrebbero essere anche ugualmente autonome, libere di mettere in discussione i propri ruoli sociali, svincolate dai sottili controlli delle culture patriarcali e così via⁸¹;

tali criteri non possono suscitare un consenso universale e rischiano di costituire un fondamentalismo liberale, dato che

le donne, in momenti diversi della vita o all'interno di relazioni diverse, sono percepite in maniera differente e hanno diritti diversi, la "donna" è un'astrazione troppo

⁷⁹ S. Moller Okin, *Il multiculturalismo è un male per le donne?*, in J. Cohen, M. Howard, M. Nussbaum (a cura di), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Raffaello Cortina, Milano 2007 (ed. orig. 1999), pp. 6-7.

⁸⁰ L. Battaglia, *Quale futuro per il pensiero femminile?*, in Ricci Sindoni, Vigna (a cura di), *Di un altro genere*, cit., p. 213.

⁸¹ B. Parekh, *Un variegato mondo morale*, in Cohen, Howard, Nussbaum (a cura di), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, cit., p. 78.

semplificata per consentirci di apprezzare la varietà del suo status, dei suoi ruoli e del suo potere nella variegata gamma delle culture umane⁸².

Questo *impasse* teorico e relazionale ha poi suscitato polemiche, raffiche di discussioni, spaccature e rotture all'interno dei movimenti femministi, rischiando di paralizzare quel processo di raccordo e costruzione di reti internazionali fra donne attiviste di tutto il mondo.

Come ho già esplicitato precedentemente, a Pechino c'è stato un primo tentativo di ri-accordare femminismi, istituzioni, ong, attiviste, e ciò ha portato alla sottoscrizione della Dichiarazione e della Piattaforma d'azione, dimostrazione della possibilità del dialogo e del confronto fra donne, al fine di trovare accordi e comprensioni anche fra posizioni che inizialmente sembravano inconciliabili.

La volontà chiaramente espressa è stata quella di procedere verso il superamento della contrapposizione tradizionale tra relativismo e universalismo, nella convinzione comune che ogni politica, movimento, istituzione, organizzazione che vuole occuparsi di donne deve necessariamente guardare le collocazioni, la memoria, le condizioni di partenza, i vissuti e il presente delle stesse, evitando di cadere da una parte in forme di pericoloso determinismo culturale e religioso, dietro cui spesso si celano forme di subordinazione, discriminazione e oppressione, e dall'altra declinando i principi costituzionali *cosmopoliti* e la promozione e protezione dei diritti umani sui bisogni, sulle richieste, sulle biografie e sulle voci delle donne.

Termini quali differenze, differenza, eguaglianza sono stati ripensati alla luce dei fraintendimenti, dei pericoli, delle disomogeneità e delle eterogeneità, dei comuni vissuti, della tendenza universale alla discriminazione di genere; così come nell'idea di eguaglianza sembrava insito il problema dell'omologazione, della falsa neutralità, della spersonalizzazione, così nel concetto di differenza e differenze si annidavano i rischi di violazioni dell'integrità fisica, psicologica, materiale delle persone in nome di una essenziale diversità.

La questione diritti universali-diritti particolari, per ciò che concerne le donne – ma anche, in modo diverso, altre situazioni e soggetti – non è risolvibile senza affrontare la natura e lo statuto del soggetto dei diritti. Le donne non sono una “specificazione” dell'Uomo, meglio qualcosa che diverge dagli uomini, paradigma dell'umanità in generale, né un gruppo sociale o una cultura. Non esiste *una* identità femminile, essendo le costruzioni sociali del maschile e del femminile, storiche e plurali⁸³,

⁸² Cfr. *ivi*, pp. 78-79.

⁸³ T. Pitch, *La libertà femminile può passare per i diritti*, in Buttarelli, Giardini (a cura di), *Il pensiero dell'esperienza*, cit., p. 289.

scrive Pitch, per cui non si può pensare alle donne come ad un gruppo, ad una minoranza a cui estendere e per cui pensare *diritti particolari* e valorizzarne così l'identità differente.

In questa posizione manca l'obiettivo fondamentale, ossia

il riconoscimento dello statuto di soggetto pieno alle donne in quanto tali. Le donne sono differenti dagli uomini tanto quanto gli uomini sono differenti dalle donne: nessuno dei due sessi può rappresentare l'umanità in generale. Non c'è grande differenza, in fondo, tra l'universalismo dell'individuo neutro e il multiculturalismo delle politiche dell'identità: ambedue abbracciano una politica identitaria e in fondo assimilazionista, vuoi all'Uno, vuoi dentro le diverse comunità-culture⁸⁴.

Tamar Pitch in questa sua ultima riflessione, che lei definisce «provvisorio e attuale punto di arrivo», conclude comunque che non ci sono vie giuste o obbligate per ottenere e garantire le libertà femminili e i diritti; questi ultimi sono comunque strumenti, mezzi, spesso indispensabili, altre volte fuorvianti, ma comunque norme dietro le quali si celano altre norme spesso invisibili e più difficili da contestare.

Il linguaggio dei diritti si presenta complesso e spesso può risultare fuorviante, se si confonde e si occultata «la differenza fra il diritto rivendicato e quello riconosciuto e protetto»⁸⁵ scriveva Bobbio; inoltre essendo insita nel concetto stesso di diritto una dimensione deontologica, tale linguaggio rimanda comunque all'esistenza di un sistema normativo, morale, etico, oltre che giuridico che viene riconosciuto come insieme di indicazioni che guidano le azioni dei soggetti.

Il ricorso e l'utilizzo di linguaggi fondamentalisti ed essentialisti che invocano e si appellano alla cultura, al genere, all'identità com-portano altrettante difficoltà; è insito il rischio di parlare una lingua che spesso divide, che crea blocchi contrapposti fra le persone, e a cui, il più delle volte, si fa ricorso per distanziarsi, differenziarsi e non certo per riconoscersi e avvicinarsi.

Le diverse forme di appartenenza comunque rimandano a relazioni di potere spesso asimmetriche fra le persone, a legami gerarchicamente strutturati, in termini giuridici rimandano ad un'idea di cittadinanza che oggi più che mai crea o delimita le possibilità di movimento, gli spazi di libertà delle persone e delle relazioni fra queste.

Il linguaggio dei diritti e delle culture ha comportato e determinato arroccamenti, prese di posizione, ha riproposto dicotomie insanabili nella possibilità di vita e di benessere delle persone.

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ Bobbio, *L'età dei diritti*, cit., p. XX.

Molti e molte, in settori disciplinari diversi, preferiscono uscire da questi stringenti e occludenti registri, per aprire a linguaggi e strumenti di comprensione e di analisi che nascono nel quotidiano e muovono dall'esperienza per tornare ai vissuti e alle possibilità di vita delle persone.

3.1 Dai diritti alle capacità dei diritti

Porre in analisi e in relazione i concetti di diritto, di esistenza, di legami, significa porre l'attenzione sui percorsi di formazione delle identità soggettive, collettive, politiche, sociali, e contemporaneamente coglierne i bisogni, le richieste, le difficoltà, le opportunità sociali e politiche, le garanzie e le possibilità di condizioni di vita e di dignità umana, ossia ciò che Nussbaum definisce *capacità* di vita, ossia condizioni minime, potenzialità di vivere esistenze veramente umane.

In tutto il mondo le donne non hanno avuto sostegni per le funzioni fondamentali della vita umana, e in una certa misura questa mancanza di sostegni deriva proprio dal fatto che sono donne. Ma le donne, come gli uomini, e diversamente dalle rocce e dagli alberi e persino dai cavalli e dai cani, dispongono del potenziale per diventare capaci di quelle funzioni umane, una volta che siano garantite l'alimentazione, l'educazione e altre forme di sostegno. È per questo che l'ineguaglianza che si esprime nel loro fallimento nelle capacità si configura come un problema di giustizia. Risolvere questo problema è un compito che spetta a tutti gli esseri umani. Io sostengo che l'approccio delle capacità, associato a una lista delle capacità fondamentali, ci offra una guida efficace per realizzare questo difficile compito⁸⁶.

Il linguaggio delle capacità, che nasce dalla seguenti domande concrete, *che cosa una persona è in grado di fare, che cosa una persona è in grado di essere e di realizzare* in una specifica e individuata situazione, permette di superare le difficoltà insite nel linguaggio dei diritti in relazione alle condizioni di vita delle persone, che sono familiari, sociali, politiche, giuridiche, geografiche, e che il diritto internazionale spesso non riesce a cogliere nei termini di un'effettiva garanzia e sicurezza da una parte, di possibilità e opportunità dall'altra.

La nozione dei diritti umani, sostiene Nussbaum, non è univoca, «e neppure esiste una versione universalmente accettata di una teoria dei diritti e dei loro fondamenti»⁸⁷; inoltre rileva subito la discrasia fra il piano formale e ideale dei diritti pro-

⁸⁶ Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., p. 96.

⁸⁷ Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., p. 155.

clamati e il piano concreto e applicativo dell'esercizio dei diritti in contesti geopolitici complessi.

Per progettare valide politiche internazionali, che definisce necessariamente femministe, ossia attente tra l'altro «ai particolari problemi connessi al sesso che affrontano le donne in quasi ogni paese al mondo»⁸⁸ e che abbiano come obiettivo quello di garantire non la sopravvivenza delle donne, ma le condizioni per le donne di una vita veramente umana, bisogna ripartire dall'idea stessa di vita umana, dai bisogni e dalle esigenze reali delle donne, dalle condizioni di partenza da cui poter muovere.

In questo senso il punto di vista filosofico ed etico di Nussbaum richiama una concezione aristotelica-marxiana della vita umana; *una vita veramente umana* è quella in cui sono presenti alcune *funzioni umane essenziali*, la cui presenza o assenza è indice a sua volta di presenza o assenza di vita umana; inoltre c'è un modo «di assolvere queste funzioni specificamente umano, non meramente animale»⁸⁹; per cui scrive

l'idea centrale è quella dell'essere umano concepito come un essere dignitosamente libero che sceglie la sua vita in cooperazione o mutua collaborazione con gli altri, piuttosto che essere passivamente scelto e comandato da altri come si comandano animali in greggi e mandrie. Una vita autenticamente umana è una vita che è concepita e pervasa da queste facoltà umane di ragione pratica e socievolezza⁹⁰.

⁸⁸ Nussbaum, *Diventare persone*, cit., p. 18.; l'autrice sostiene che non solo la politica ma anche l'economia dovrebbero essere femministe, nel senso di affrontare con attenzione il rapporto fra le discriminazioni sessuali e i problemi di povertà e sviluppo che sono strettamente interdipendenti.

⁸⁹ Cfr. ivi, p. 91.

⁹⁰ Cfr. ivi, p. 92; quello che viene anche definito *flourishing life*, ossia piena fioritura umana, sviluppo della vita umana è un concetto che viene mediato *in primis* dalla rilettura dell'*Etica Nicomachea* di Aristotele in cui il filosofo greco si interessa dell'*essere possibile e delle azioni volontarie degli uomini* e chiarisce il concetto di buona vita umana, che è data dal possesso e dall'esercizio dell'anima razionale; attività superiori in Aristotele sono appunto il pensare e il ragionare che determinano la superiorità della vita umana rispetto ad ogni altra forma di vita. Il pensiero in atto è quindi felicità somma, ossia agire secondo virtù; il bene dell'uomo, la sua felicità vera è quindi la virtù razionale che si consegue tramite l'attività dell'intelletto e il perseguimento della giusta misura in un orizzonte comunque collettivo, poiché l'uomo è per natura tendente alla socialità. A queste virtù l'uomo deve e può essere educato. La posizione etica e politica aristotelica viene solo in parte ripresa e riconcettualizzata da Nussbaum, che se ne allontana in molti punti. Marx nei suoi *Manoscritti economici-filosofici del '44* definisce invece una vita veramente umana quella in cui le funzioni vitali che sono il mangiare, il bere, il riprodursi vengono espletate in modo specificamente umano, ossia un modo in cui vita e attività di vita non sono identiche; l'uomo ci dice Marx a differenza degli altri esseri viventi fa della sua attività vitale l'oggetto del suo volere e della sua coscienza, e produce libero dal bisogno fisico, immediato, rozzo; la libertà della ragionevolezza gli permette di ragionare e oggettivare la sua attività vitale. Inoltre aggiunge Marx, l'uomo diventerà davvero umano solo

Per cui una vita umana è quella in cui *ogni persona è portatrice di valore e fine in sé*, e di conseguenza deve essere trattata come un fine in sé e non come strumento per i bisogni e i piaceri altrui, condizione quest'ultima, scrive l'autrice, che interessa molte donne nel mondo.

Come si individua la soglia di una vita veramente umana? Come possiamo definire ciò che è umano e ciò che non lo è in termini di esistenza attraversando paesi, culture, religioni, abitudini, tradizioni?

A queste domande Nussbaum risponde superando a suo modo l'*empasse* problematico del linguaggio dei diritti e risolvendo la questione legata alla possibilità di individuare indicatori, parametri di qualità della vita che tengano conto delle reali condizioni di esistenza degli esseri umani.

L'approccio alle capacità si presenta come una strategia di pensiero e azione, volta alla rielaborazione di un'idea condivisa dei diritti umani universali, e si concretizza nella versione nussbaumiana⁹¹ in una lista di dieci capacità, che comprendono e si pongono la fondamentale e concreta domanda "cosa quella persona è in grado di fare?", rispondendo a quella esigenza umana di pensare «ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano»⁹².

quando riconoscerà l'essenza umana degli altri esseri umani; «in questo rapporto si mostra anche fino a che punto il *bisogno* dell'uomo è divenuto *umano* bisogno; fino a che punto, dunque, l'*altro* uomo come uomo è divenuto un bisogno per l'uomo, e fino a che punto l'uomo nella sua esistenza la più individuale, è ad un tempo *comunità*» (p. 124). Una vita veramente umana è quella in cui i bisogni sono fini comuni, in cui le funzioni vitali non siano meri fini dell'esistenza, bensì strumenti per garantirsi una vita umana. C'è un modo specificamente umano di vivere permeato appunto dalla ragione e dalla socievolezza. Per un'analisi più approfondita delle posizioni dei due filosofi si rimanda alla lettura completa dei testi: Aristotele, *Etica Nicomachea*, cit.; K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del '44*, cit.

⁹¹ L'*approccio alle capacità* nasce all'interno dei progetti di sostegno e sviluppo delle capacità delle donne nei paesi in via di sviluppo avviati e sovvenzionati dal Programma di Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP); le capacità sono la risposta alla possibilità di individuare indicatori appropriati per rilevare e comparare la qualità della vita delle persone, elaborata da Amartya Sen nell'ambito degli studi economici sullo sviluppo; Martha Nussbaum nel 1986 diventa consulente per la ricerca del *World Institute for Development Economic Research* (WIDER), e si avvicina all'*approccio alle capacità* collaborando all'interno del WIDER con Amartya Sen, dal quale mutua l'approccio, fornendo a questo una base filosofica e rielaborandone infine una propria versione specifica.

⁹² Nussbaum, *Diventare persone*, cit., p. 19. Le dieci capacità sono le seguenti: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente: sono queste elementi separati, in equilibrio e in armonia, e allo stesso tempo sono collegate fra loro in modo diverso, perché l'una presuppone in un qualche modo l'altra, ma non ci può essere eccedenza di una per colmare il vuoto dell'altra (pp. 95-100).

Ad un'impostazione chiaramente universalista sembra poter corrispondere la possibilità multiculturale delle capacità che presentano «un'idea intuitiva di vita umana» che potrebbe appartenere ad ogni cultura, in quanto

ha una base bioantropologica, rinvia in senso forte a un'identità di specie, ma salva-guarda, nel contempo, il valore della diversità, giacché i membri delle diverse società possono specificare questa idea con maggior concretezza e precisione a seconda delle situazioni e delle circostanze locali⁹³.

Le capacità rappresentano, scrive nel testo, il frutto di un lavoro largamente condiviso da persone con concezioni e opinioni della vita e delle relazioni molto diverse fra loro, rispondendo ad un'esigenza internazionale, etica, politica di trovare delle norme universali che possano proteggere effettivamente, garantire e migliorare concretamente le condizioni di vita delle persone più deboli, maggiormente svantaggiate a causa del loro sesso, della loro appartenenza ad una casta, della classe sociale, del colore della pelle, dell'orientamento sessuale o della religione, e per finire anche a causa dello stato di dipendenza temporaneo o permanente da cui sono colpite o attraversate.

L'attenzione alle capacità come mete sociali è strettamente connessa all'attenzione per l'uguaglianza umana, nel senso che la discriminazione in base alla razza, religione, sesso, nazionalità di origine, casta o etnicità è considerata in se stessa un fallimento delle capacità di associarsi, un tipo di insulto o umiliazione⁹⁴.

Le capacità dovrebbero allora diventare i fini, gli obiettivi politici a livello internazionale e nazionale, perché si presentano come la possibilità di raggiungere quell'idea di uguaglianza di opportunità in partenza per tutti gli individui; un buon governo dovrebbe occuparsi e interessarsi non del funzionamento preciso delle persone, ma della possibilità e della capacità di ogni persona di essere effettivamente in grado ed essere nella condizione di esercitare tutti i funzionamenti di una vita umana⁹⁵.

⁹³ Battaglia, *Quale futuro per il pensiero femminile?*, in Ricci Sindoni, Vigna (a cura di), *Di un altro genere*, cit., p. 215.

⁹⁴ Nussbaum, *Diventare persone*, cit., p. 104.

⁹⁵ Si richiama qui l'esplicita distinzione che Nussbaum propone fra *capacità*, intesa come condizione di, potenzialità da esprimere, opportunità di, e *funzionamento* come atto scelto, come azione agita in seguito alle opportunità di cui si gode. In termini esemplificativi, *la capacità* si pone come la possibilità e l'opportunità che tutti gli individui dovrebbero avere di poter mangiare, mentre *il funzionamento* si concretizza nella scelta del musulmano di mangiare una volta sola al giorno durante il Ramadan, o in quella

Predisponendo come meta politica le capacità e non il funzionamento delle persone, si protegge il pluralismo e il necessario rispetto delle differenze delle scelte individuali, culturali e politiche delle persone e dei gruppi di riferimento, lasciando il giusto e doveroso spazio attuativo alla varietà delle culture, dei punti di vista, delle prospettive sociali e governative.

Le capacità inoltre superano le ostilità e le discussioni multiculturali intorno all'imperialismo occidentale dei diritti umani, poiché le capacità parlano «semplicemente di quello che le persone sono di fatto in grado di fare e di essere» e queste idee «di attività e abilità sono dovunque, e non c'è cultura in cui la gente non si chieda cosa sia in grado di fare e quali opportunità di funzionamento abbia»⁹⁶.

Questo è uno dei punti centrali, date le accuse di imperialismo occidentale rivolte all'autrice, date le problematiche poste da femministe e attiviste in occasione dei *Summit* internazionali; la lista delle capacità si offre in termini generali, al fine di gettare le basi per una condivisione e una convergenza generale e lasciare poi lo spazio

alla specificazione e alla decisione dei cittadini, delle loro legislature e delle loro corti di giustizia in ciascuna nazione; inoltre non essendo costruita su nessuna particolare idea metafisica o forma di essenzialismo ideologico, può porsi a livello internazionale come base per un consenso per intersezione⁹⁷

in quanto risorsa a cui rifarsi e da cui attingere.

In ultimo la lista non è definitiva, anzi scrive l'autrice, è sempre aperta e soggetta a continue revisioni e ripensamenti, soprattutto in un'ottica internazionale d'azione dalla quale si attingono «buone idee che non avevamo concepito prima, o critiche dei nostri modi di vivere che non avevamo preso seriamente in considerazione»⁹⁸.

Le capacità hanno strettamente e necessariamente a che fare con i diritti umani e con la possibilità di godere ed esercitare i propri diritti umani; sembrerebbero queste essere condizioni di diritto, opportunità di protezione ed effettiva garanzia di quei diritti delle persone; «il linguaggio delle capacità, come Sen ed io l'abbiamo sviluppato, fornisce precisione e integrazioni significative al linguaggio dei diritti» in quanto

di una modella di adottare una dieta alimentare a seconda dei bisogni estetici del proprio corpo. Per cui scrive Nussbaum, «la persona con abbondanza di cibo può decidere di digiunare, ma c'è una grande differenza tra digiunare e morire di fame, ed è questa differenza che desidero cogliere» (p. 106).

⁹⁶ Cfr. *ivi*, p. 118.

⁹⁷ M. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna 2007 (ed. orig. 2006), p. 315.

⁹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 314-315.

la base sostanziale per rivendicare i diritti è «l'esistenza di una persona in quanto essere umano»⁹⁹.

Le capacità forniscono al linguaggio dei diritti quella strutturale dimensione dell'attività, della garanzia di un diritto, poiché molti dei diritti della persona possono essere effettivamente garantiti solo quando sono presenti le capacità, ossia le condizioni per il funzionamento.

Le donne in molti paesi hanno un diritto nominale alla partecipazione politica senza averlo nel senso delle capacità: per esempio potrebbero essere minacciate di violenza nel caso decidessero di lasciare la casa. In breve, pensare in termini di capacità ci dà il punto di riferimento per capire davvero cosa significa garantire un diritto¹⁰⁰.

Le capacità hanno comunque bisogno di un successivo linguaggio normativo che dia forza, garanzia e urgenza politica, valore normativo e giuridico alle scelte individuali.

Nussbaum formula *un insieme di capacità* che possono diventare delle norme universali e transculturali, sensibili alle differenze e alla pluralità delle esistenze umane, utili per costituire principi costituzionali transnazionali validi per migliorare le condizioni di vita delle persone e in particolar modo per individuare una soglia minima sotto la quale non bisogna andare; «noi diciamo che al di sotto di un certo livello di capacità, in ogni area, una persona non è in grado di vivere in un modo veramente umano»¹⁰¹.

Tale formulazione dell'approccio alle capacità permette a Nussbaum di confutare le accuse di occidentalismo, imperialismo e universalismo, di criticare e smussare i caratteri astratti e generici del liberalismo classico, di sganciare le sue posizioni da una tradizione storico-giuridica tipicamente occidentale¹⁰².

Nussbaum in questo modo, scrive Saraceno, allarga l'elenco dei beni necessari ad una persona umana, «sposta più chiaramente l'accento sugli effetti sugli individui, su

⁹⁹ Cfr. *ivi*, p. 304.

¹⁰⁰ Cfr. *ivi*, p. 306.

¹⁰¹ Nussbaum, *Diventare persone*, cit., p. 93.

¹⁰² Martha Nussbaum presenta una analitica riflessione delle accuse che le vengono mosse, tornando a discutere nello specifico su argomenti e approcci tradizionali ai quali hanno fatto ricorso pensatori e pensatrici in disaccordo con la possibilità di trovare un approccio universale ai temi della giustizia e della dignità umana delle donne. Gli argomenti e gli approcci tradizionali confutati sono i seguenti: l'argomento basato sulla cultura, argomento derivato dal bene della diversità, argomento derivato dal paternalismo, approccio economico tradizionale basato sul Pil o sulla distribuzione delle risorse, approccio basato sulle preferenze delle persone. (pp. 61- 89).

ciò che è loro necessario, nelle circostanze concrete»¹⁰³; inoltre a partire da un'idea e un approccio chiaramente individuali, in cui le capacità e i conseguenti diritti hanno a che fare con le persone prese singolarmente, e non con i bisogni dei gruppi dei quali queste persone fanno parte, tenta di «attuare l'obiettivo liberale di mettere tutti e ciascuno su un piano di uguaglianza»¹⁰⁴, nel senso di provvedere politicamente ad adeguare ad un livello minimo, ad una sorta di *minimo sociale* le condizioni di vita degli individui, ossia le opportunità iniziali, cercando di ridurre al minimo le differenziazioni di opportunità vitale in partenza delle diverse persone.

In una precisa ottica di genere, l'approccio alle capacità nel suo essere strategia di potenziamento umano delle persone singole aiuta almeno teoricamente a sottrarre le donne alla sottomissione e alla ingiustizia familiare di cui spesso sono vittime; frutto questo di una persistente idea di famiglia, come sfera privata in cui la giustizia politica non deve intervenire, e che anche MacKinnon definisce spazio protetto della *privacy maschile*, luogo del dominio illimitato degli uomini sulle donne.

In questo senso Nussbaum si esprime chiaramente: le persone vengono prima dei ruoli che assumono nella sfera privata e pubblica e sono il termine di riferimento della teoria sociale della giustizia e dell'operare politico in questo campo; inoltre la famiglia in quanto regolarizzata dallo Stato in tutto il mondo, non può essere considerata un'istituzione privata a tutti gli effetti e su questo i governi nazionali e internazionali devono riflettere e operare, perché è proprio la sede familiare lo spazio in cui si perpetuano molte delle forme di violenza e oppressione sulle donne, in cui si trasmettono culturalmente forme educative stereotipate e pregiudiziali nei confronti dei membri a seconda del sesso, dell'età, del ruolo rivestito¹⁰⁵.

Ogni serio tentativo di riflettere sugli obblighi internazionali dovrà tenere dunque conto di altre differenze, e delle relative ingiustizie, chiedendosi, per esempio, quali doveri abbiamo rispetto alle gerarchie determinate dal sesso, o dalla religione, o dalla razza nelle altre nazioni (così come nella nostra)¹⁰⁶,

ricordandosi sempre che le persone non sono rocce, bensì *corpi di carne e sangue*, plasmati

¹⁰³ C. Saraceno, *Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia*, in Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., p. 14.

¹⁰⁴ Cfr. *ivi*, pp. 13-15.

¹⁰⁵ Rimando alla lettura diretta del testo per un approfondimento sulla posizione di Nussbaum in merito al rapporto fra discriminazione delle donne, spazio familiare e giustizia sociale: Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., in particolare al terzo capitolo del libro intitolato *Il futuro del liberalismo femminista*, pp. 105-139.

¹⁰⁶ Nussbaum, *Giustizia sociale e aiuto materiale*, cit., p. 17.

ogni giorno dalle condizioni di vita. La speranza, il desiderio, le aspettative, la volontà, tutto ciò è determinato dalle circostanze materiali. Le persone possono innalzarsi magnificamente al di sopra delle proprie condizioni, ma questo non significa che queste stesse condizioni non siano importanti nel plasmare ciò che gli individui sono capaci di fare e di essere¹⁰⁷.

Importante questo suo continuo richiamo all'indagine accurata dello spazio quotidiano, alla conoscenza effettiva delle persone, dei contesti di riferimento simbolici, sociali, politici, storici in cui vivono e di cui si nutrono a livello emotivo, intellettuale, e dal quale traggono gli orizzonti di possibilità e di azione.

L'approccio alle capacità pone l'attenzione sul reciproco e indissolubile nesso fra condizioni materiali ed emotive di esistenza, aprendo una significativa riflessione sulle occasioni effettive dei processi di formazione di agire e intervenire non sulle conseguenze delle azioni e delle relazioni umane, bensì sulle opportunità e le cause delle azioni e delle relazioni stesse.

Il concetto di capacità, termine che utilizziamo nel nostro linguaggio educativo piuttosto frequentemente, possiede in sé i caratteri del procedere, del possibile, del cambiamento, dell'azione, racchiudendo nella traduzione più esplicita *di essere in grado di*, le condizioni del divenire dei soggetti in formazione e allo stesso tempo l'opportunità individuale, sociale, politica, economica delle *persone*, ossia esseri umani collocati, situati materialmente, socialmente, spiritualmente, portatori di valore in sé, fini, diritti e doveri, bisogni e intenzioni, pluralità, e soprattutto attraversati e guidati da diverse forme di *ragionevolezza* e *socialità*.

In una precisa ottica di genere e di discriminazione sessuale il ricorso ad un linguaggio e ad un approccio alle capacità permette pedagogicamente parlando di pensare e riflettere sulle forme e i contenuti di pratiche educative rivolte a promuovere pari opportunità, favorire potenzialità nei soggetti femminili e nei soggetti svantaggiati in particolar modo, concentrandosi sulle premesse, sulle condizioni di partenza, sulle cause e le azioni che plasmano le persone agli inizi dei processi formativi e continuano a farlo lungo tutto l'arco della loro esistenza, non dimenticando di monitorare gli effetti che i processi di formazione possono avere sulle persone nel cammino *verso il raggiungimento di pari capacità di funzionamento*.

La libertà non è solo una questione formale, scrive Nussbaum, ma richiede le condizioni concrete ed effettive per poterne godere e poterla esercitare; in questo la formazione può e deve nel suo campo d'azione e di interessi, nella necessaria interd-

¹⁰⁷ Cfr. *ivi*, p. 47.

sciplinarità, contribuire all'impegno politico di creare piattaforme e risorse educative per sviluppare e coltivare quella che Nussbaum chiama «una sensibilità più ampia e flessibile per ciò che si intende per essere umano»¹⁰⁸, decisiva per discutere i problemi di ingiustizia e discriminazione sociale.

Tutti gli individui e le istituzioni hanno la responsabilità di sostenere l'istruzione, in quanto chiave per il potenziamento delle persone attualmente svantaggiate. L'istruzione è la chiave per tutte le capacità umane. E, come abbiamo visto, è fra le risorse più iniquamente distribuite nel mondo. [...] Nulla è più importante per la democrazia, per il godimento della vita, per l'eguaglianza e la mobilità all'interno di una nazione, e per un'efficace azione politica oltre i confini nazionali. L'istruzione dovrebbe essere concepita non unicamente come dispensatrice di utili capacità tecniche, ma anche e soprattutto, come *empowerment* generale delle persone, attraverso l'informazione, il pensiero critico e l'immaginazione¹⁰⁹.

La formazione ha sicuramente un ruolo primario nella possibilità transculturale di promuovere, incoraggiare, favorire percorsi di studio, di conoscenza, di esperienze necessari alle persone indifferentemente dal sesso, dall'età, dalla provenienza, al fine di sviluppare e godere di maggiori possibilità di vita; l'impegno della formazione lungo tutto l'arco della vita, nel suo farsi esistenza, relazione, cambiamento, favorisce quella *fioritura piena della vita umana*, di cui non possiamo definire i contenuti e i caratteri specifici, come in molti hanno preteso falsamente di fare, ma della quale possiamo individuare i livelli minimi, sotto ai quali non bisognerebbe andare.

Fornire allora strumenti, opportunità, spettro ampio e circolare di azione e pensiero, per vivere nel mondo, complesso e interdependente, in cui i bisogni e gli scopi anche se comuni possono essere realizzati in modi e tempi diversi, in cui i diritti e le garanzie procedono di pari passo con le disposizioni e le conoscenze dei soggetti, *capaci* di esercitare e proteggere le libertà fondamentali.

3.2 Libertà delle donne nelle culture e dalle culture

Forme monolitiche di sapere, fiumi di monologhi, monadi di pensiero, compartimenti stagni di riflessioni, semplicemente non esistono; il sapere, la conoscenza, la parola, il pensiero sono tutte attività relazionali, che implicano scambio, alle volte reciprocità, *meticciamenti*, come sostengono alcuni *nomadismi*, forme erranti e nessi che superano i confini territoriali, politici, simbolici, costruiti e rappresentati dagli

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia*, cit., p. 339.

esseri umani, risolvono e trasformano nell'attività, che presuppone e coinvolge uni e altri, une e altre, le separazioni simboliche.

«L'emergere della cultura come teatro di accesa disputa politica è uno degli aspetti più sconcertanti della nostra condizione attuale» e ciò sembra aver coinvolto e travolto anche i movimenti e i dibattiti femministi; ma dietro questa difesa assoluta della cultura come sinonimo ricorrente di identificazione e differenziazione, di incolmabile distinzione fra persone, popoli, generi si celano, scrive Benhabib,

premesse epistemiche erranee: 1) che le culture costituiscano totalità nettamente descrivibili; 2) che sussista un rapporto di rispondenza tra esse e i gruppi di popolazione, e che sia possibile una descrizione incontrovertibile della cultura di un gruppo; 3) che persino quando non si dia un'assoluta corrispondenza, che persino laddove sia presente più d'una cultura all'interno di un gruppo o più d'un gruppo depositario dei medesimi tratti culturali, ciò non ponga problemi di rilievo per la politica o l'ambito delle decisioni e dei provvedimenti amministrativi¹¹⁰.

Sono queste le premesse, che producono e inducono spesso ad un processo di *essenzializzazione* dell'idea di cultura, come esclusivo patrimonio di un gruppo, come blocco o entità separata, chiara ed esaustiva in sé, omogenea, comportando conseguenze concrete, reali, sui corpi e sulle menti delle persone, difficoltà di rapporti e convivenze, problematiche connesse alle possibilità normative e politiche di salvaguardare e assicurare i diritti umani delle persone.

Le culture reali, innanzitutto hanno un presente e non solo un passato, sostiene Nussbaum, si compongono di più elementi, spesso racchiudono contrasti, forme di resistenza e di contestazione delle norme su cui si fondano, oltre a costituirsi su molteplici forme e sfere di pensiero e attività¹¹¹.

Nell'idea stessa di cultura dovremmo forse imparare a cogliere la discorsività e la dinamicità che ne è parte integrante, dovremmo poi forse declinare il concetto nella forma plurale che meglio si addice alla *pluralità* delle rappresentazioni, dei riferimenti, delle interpretazioni che attraversano e colorano i caratteri delle culture, evitando così di congelare assunti pretestuosi, mentre il disgelo globale procede sempre più verso un sistema interconnesso e interdipendente di incontri e rapporti.

In questo senso Benhabib offre ai movimenti e alle teorie femministe una importante prospettiva, che lei definisce *narrativa*, che rimanda intanto all'idea che una visione olistica delle culture «come totalità chiaramente descrivibili è una visione ester-

¹¹⁰ S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna 2005 (ed. orig. 2002), p. 22.

¹¹¹ Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., pp. 140-141.

na» che ha compito e funzione di semplificare e creare coerenza per necessità di controllo e comprensione, ma non rende e dà voce alle descrizioni narrative di coloro che «della cultura partecipano, esperiscono le proprie tradizioni e storie, i propri rituali e simboli, i propri strumenti e le proprie condizioni materiali di vita»¹¹².

Per cui la cultura, dal suo punto di vista, si presenta «attraverso descrizioni narrative controverse» poiché tutto ciò che gli uomini e le donne fanno viene identificato e collocato nella descrizione verbale che gli stessi o altri ne fanno, per cui qualsiasi azione umana che sia socialmente significativa viene «colta come un certo *tipo di azione* attraverso le descrizioni che gli individui agenti o gli altri ne forniscono»¹¹³.

Inoltre la suddetta è il risultato delle azioni e delle interazioni umane che sono strettamente intrecciate con le narrazioni e gli *atteggiamenti valutativi degli attori verso i propri atti*. Con questo non si vuole sostenere che le differenze culturali non esistano o siano insignificanti, bensì che queste non sono che un aspetto significativo della totalità dei comportamenti umani, e che i confini netti e la purezza assoluta delle forme culturali non esistono nella realtà, poiché le culture umane si presentano piuttosto come creazioni, «ri-creazioni e negoziazioni ininterrotte degli immaginari confini tra “noi” e “l’altro”. *L’altro* è anche sempre dentro di noi ed è uno di noi»¹¹⁴.

In queste parole si coglie l’enfasi e l’attenzione posta alla dimensione relazionale e narrativa come costitutiva degli individui e dei gruppi, delle culture e delle identità; in questa chiave che è appunto dialogica, dialettica, narrativa e comunicativa si possono smentire tutte le forme totalitarie delle culture come entità compatte e in-comunicanti, spezzando così, diceva Benhabib in un’intervista «le opposizioni congelate fra islam e occidente, religione e laicità, pubblico e privato, eterosessualità e omosessualità e via dicendo»¹¹⁵ e sostenendo una visione politica e femminista dell’*in-between* che non è semplicistica risoluzione dei conflitti e delle disarmonie presenti, bensì consapevolezza e profonda conoscenza del «paradosso di voler preservare la purezza dell’impuro, l’immutabilità della storia e la sostanzialità del contingente»¹¹⁶.

Quindi un deciso no ad ogni forma di *multiculturalismo a mosaico*, come lei lo definisce, pensato e costituito in un sistema di tessere giustapposte, esclusive e dotate di confini stabili, così come un deciso no ad ogni forma di *universalismo sostituzionalista* che guarda gli individui non come altri concreti, ma come altri generici, perdendo così di aderenza e concretezza rispetto ai movimenti e ai vissuti degli esseri umani.

¹¹² Benhabib, *La rivendicazione dell’identità culturale*, cit., p. 23.

¹¹³ Cfr. *ivi*, p. 25.

¹¹⁴ Cfr. *ivi*, p. 27.

¹¹⁵ I. Dominijanni, *Un incontro con Seyla Benhabib*, «Il Manifesto», 21 maggio 2006, consultabile sul sito: <www.libreriadelledonne.it> (02/09)

¹¹⁶ Benhabib, *La rivendicazione dell’identità culturale*, cit., p. 30.

Mentre un sì a quello che lei definisce *un universalismo interattivo* portavoce di un *altro concreto*, che «ammette che tutti gli esseri morali capaci di sentire, parlare e agire, siano potenziali interlocutori morali di una conversazione»¹¹⁷, senza riconoscere forme di privilegio a qualcuno; solo un universalismo interattivo che tiene conto dell'importanza che le narrazioni culturali rivestono nei processi di formazione degli uni e degli altri, in quanto depositarie di pratiche, enunciazioni e atti tramite cui si muovono, si costituiscono, si trasformano le complesse identità individuali e sociali, può rispondere al bisogno femminista di assicurare i diritti umani delle donne in un contesto locale di azioni e di riferimenti.

Essere e diventare un Sé significa inserirsi in reti di interlocuzione, sapere come rispondere quando si è interpellati e sapere come interpellare gli altri,

e continua

si viene al mondo in reti di interlocuzione o narrative, dalle narrazioni familiari e di genere a quelle linguistiche e alle micro narrazioni di identità collettiva. Si acquisisce consapevolezza di ciò che si è, imparando a farsi interlocutori in queste narrazioni¹¹⁸.

In questo processo le reti e gli interlocutori inizialmente non si scelgono, almeno fino a quando il nostro agire, a partire dalle maglie delle reti in cui siamo temporaneamente collocati, ci conduce e ci spinge verso nuove costruzioni di reti e interlocuzioni originali, mediate e narrate dalla nostra singolare e unica biografia, che raccoglie, dialoga, discute con i codici e i registri culturali e linguistici in cui si trova ad esser gettata, per poi modificare, trasformare i suddetti; poiché nessuna norma, cultura, codice, rete, esaurisce «la nostra capacità di formare in quella lingua un numero infinito di frasi ben costruite [...], di intraprendere nuove azioni»¹¹⁹, di creare nuovi interstizi nei dati spazi politici e sociali¹²⁰.

Alla dimensione interlocutoria e narrativa delle culture sono connesse le dimensioni processuali e dinamiche delle elaborazioni culturali.

In che modo allora viene ripensata la possibilità di affermare l'universalità dei diritti umani delle donne nel rispetto delle reti di interlocuzione e narrazione in cui queste nascono, esistono, si situano?

¹¹⁷ Cfr. *ivi*, p. 35.

¹¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 36.

¹¹⁹ Cfr. *ivi*, p. 37.

¹²⁰ S. Benhabib, *Sexual difference and Collective identities: The New Global Constellation*, «Signs» 24, 2, 1999, pp. 344-359.

Il linguaggio dei diritti quando interloquisce con quello delle culture a livello internazionale com-porta inevitabili aporie e forme irrisolvibili di azioni politiche; la globalizzazione sembra aver determinato su scala mondiale, da una parte l'avanzare di una coscienza ampia dei principi universali dei diritti umani, dall'altra un diffuso ricorso e appello a «identità particolaristiche nazionali, etniche, religiose, razziali, linguistiche»¹²¹.

Ogni qual volta si avanza la pretesa di definire in astratto cosa sia più importante o più rilevante ai fini della giustizia, fra i diritti umani degli individui e i diritti storici e culturali di una minoranza o di un gruppo, mantenendo le linee del discorso in una generale e immateriale dimensione, si rischia di cadere in errori e rischi disfattisti e conflittuali.

Senza dubbio si deve partire dalla corporeità delle narrazioni, dalla *situatività* delle relazioni e delle problematiche, ascoltare i discorsi delle persone concrete, che vivono e si muovono, decidono e rivendicano, assicurare ad ognuno la possibilità, da un punto di vista normativo, scrive Benhabib, di vedere assicurati diritti non inferiori rispetto a quelli della maggioranza, oltre che garantire e proteggere l'opportunità delle persone di muoversi nelle reti di interlocuzioni, lasciando alla scelta singolare della persona l'ultima parola e decisiva narrazione.

All'interno di ogni minoranza si possono ovviamente rintracciare altrettante minoranze; in ognuna di queste si possono configurare motivi e rivendicazioni di grande importanza, almeno per coloro che se ne fanno promotori, si possono avanzare pretese e richieste di assicurazioni e garanzie.

Ma il pensiero umano si esprime con grande difficoltà e perplessità di fronte alla pretesa dei diritti culturali degli uomini di lapidare una donna perché vittima di uno stupro, anche se questo è parte di una cosiddetta cultura politica e religiosa, o di bruciare viva una donna perché solo sospettata di adulterio, o di uccidere, sevizare, malmenare una donna semplicemente per il fatto di essere donna e di essere, nella narrazione maschile di quella cultura, inferiore e di nessuna importanza.

L'idea del relativismo culturale non è che una scusa per violare i diritti umani. I diritti umani sono il frutto di svariate civiltà. Non ho notizia di alcuna civiltà che giustifichi la violenza, il terrorismo o l'ingiustizia. Non c'è civiltà che approvi l'assassinio di persone innocenti¹²²,

¹²¹ Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale*, cit., p. 197.

¹²² L'intervista a Shirin Ebadi, attivista iraniana, Premio Nobel per la pace, attualmente docente presso l'Università di Teheran, condotta dal giornalista Amitabh Pal nel maggio del 2004, è stata riportata parzialmente in Donato (a cura di), *Femminismi e culture*, cit., pp. 142- 148, ma può essere consultata inte-

sostiene Shirin Ebadi, magistrata, avvocatessa nonché femminista iraniana, in una intervista pubblicata sul settimanale americano *The Progressive*; è nella pretesa di possedere assoluti, puri ed esclusivi punti di vista sulle proprie appartenenze che risiede il rischio del solipsismo culturale.

Non c'è storia, racconto o memoria che possa negare che gli scambi e le relazioni esistono da sempre da nord a sud, da est ad ovest; in questi scambi e nella multi-presenza di culture si rintraccia la possibilità di ridefinire i rapporti fra le persone, riconoscere le differenze delle narrazioni culturali, delle reti di interlocuzioni, senza però supportare forme di violazione dei diritti umani.

La lente della differenza di genere sicuramente aiuta a sbrogliare la matassa complessa del rapporto fra diritti e culture riportando la riflessione e l'azione politica alle voci delle protagoniste, alle narrazioni di coloro che fanno parte delle culture, ai vissuti e alle esperienze raccontate e valutate da coloro che le hanno esperite e riflettute, oltre che argomentate nei propri codici e registri linguistici.

In questo senso Pechino e Huairou insegnano; sono stati questi, gli spazi e i tempi di importanti costruzioni di reti femministe, di narrazioni dei vissuti fra delegazioni e rappresentanti del femminismo iraniano con il suo passato secolare e le sue odierne forme di associazionismo, dei movimenti delle donne attiviste sudafricane, dell'associazionismo femminista e femminile del sud-america con la sua ricchezza e complessità espressiva, dei movimenti femminili e femministi dell'islam, di donne pakistane, afgane, del mondo arabo con la sua pluralità, e poi dei movimenti femministi cinesi, indiani, afro-americani, europei, nord-americani.

Da allora i movimenti femministi si sono trasformati in un soggetto politico internazionale eterogeneo e composito, in una rete con obiettivi strategici comuni, strumenti e dispositivi diversi d'azione, ma tutti convinti che «valori e diritti umani» non sono occidentali, né asiatici, né africani «ma, insieme, occidentali, asiatici e africani, per il semplice fatto che – a qualsiasi latitudine – ogni persona li reca in sé e li autopercepisce come fondamentali e irrinunciabili per la propria esistenza»¹²³; di ciò si possono

trovare conferme storiche e spazio di riconoscimento in ogni cultura, se solo si è motivati a leggerla in maniera non semplificata e a scorgervi il tessuto profondo che è sempre composito, ricco di contaminazioni e internamente discorde¹²⁴.

ramente in italiano sul sito: <www.zmag.org>, mentre in lingua originale sul sito: <www.progressive.org> (02/09).

¹²³ Donato, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Femminismi e culture*, cit., p. 20.

¹²⁴ *Ibid.*

Judith Butler sostiene l'importanza di mantenere aperta «la nozione dell'umano» poiché solo in questa apertura si riscontra una futura articolazione per un progetto internazionale di assicurazione e garanzia dei diritti umani.

Il significato di universale si rivela culturalmente mutevole e le sue specifiche articolazioni culturali contrastano la sua pretesa di avere uno status transculturale. Questo non significa che non si debba fare alcun riferimento all'universale o che esso rappresenti per noi qualcosa di irrealizzabile¹²⁵.

I femminismi, scrive l'autrice, hanno da sempre avuto a che fare con le trasformazioni sociali, per questo si muovono sempre su *terreni difficili*, poiché ci sono molti modi e molte idee diverse su come si deve compiere o attivare una pratica trasformativa.

Al confronto tra diverse teorie, i femminismi hanno in qualche strano modo convenuto sul fatto che l'universalità dei diritti si rivela vincente solo nel momento in cui si riconoscono le condizioni culturali, temporali, storiche, sociali della sua articolazione, condizioni scrive Butler «che non sono sempre le stesse»; la dimensione universale dei diritti umani «acquista significato proprio grazie a queste condizioni, tutt'altro che universali»¹²⁶.

Allo stesso modo, neanche un relativismo riduttivo o assoluto sarebbe possibile, perché questo porterebbe a pensare e a dover sostenere che esistono sempre e solo concezioni locali e provvisorie dei diritti e di cosa intendiamo per diritti umani.

Non sono disposta a fermarmi qui. In realtà, credo che siamo costretti a parlare dell'umano e dell'internazionale e, in particolar modo, ad analizzare, ad esempio, il modo in cui funzionano, o meno, i diritti umani nei confronti delle donne, di ciò che le donne sono, di ciò che le donne non sono¹²⁷.

Per poterne parlare bisogna innanzitutto far parte di ciò che lei chiama *un progetto critico democratico*; poiché la categoria delle donne (nella convinzione che le donne non siano una categoria), è stata usata in modi differenziati, con finalità spesso volte all'esclusione, tanto che non tutte le donne sono state poi riconosciute in questa sorta di categoria; le donne, nella storia del pensiero e della democrazia occidentale «non sono state mai incorporate del tutto nell'umano»¹²⁸.

¹²⁵ Butler, *La disfatta del genere*, cit., p. 223.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ Cfr. *ivi*, p. 64.

¹²⁸ Cfr. *ivi*, pp.63-65.

Per questo, suggerisce l'autrice, bisognerebbe procedere in due modi:

dobbiamo usare il linguaggio che afferma il diritto alla vita in maniera da rivendicare il ruolo costitutivo della sessualità e del genere nella sfera politica, e al contempo sottoporre ad un esame critico le nostre stesse categorie. Dobbiamo scoprire i limiti della loro inclusività e della loro traducibilità, ciò che esse presuppongono, i modi in cui devono essere ampliate, distrutte o rielaborate, allo scopo sia di circoscrivere che di parlare liberamente di ciò che significa essere umani e sessualmente differenziati¹²⁹.

Per questo una qualsiasi forma di pensiero e azione che dichiara di opporsi ad ogni concezione imperialista dei diritti umani «deve mettere in discussione che cosa si intenda per umano e acquisire conoscenze sulle diverse modalità e i diversi mezzi attraverso i quali esso viene definito nelle diverse sedi culturali»¹³⁰, ossia sottoporre a continue reinterpretazioni le delimitazioni, le negazioni, le pretese definitive di ciò che intendiamo per esseri umani, cercando contemporaneamente bisogni, fini, progetti comuni all'interno di una continua ricerca e conoscenza della diversità con cui questi potrebbero essere realizzati o perseguiti in spazi e tempi differenti.

Occorre prendere decisioni sostanziali su quello che dovrà essere un futuro meno violento, una popolazione maggiormente inclusiva, su ciò che permetterà di realizzare, in maniera concreta, le rivendicazioni di universalità e di giustizia che cerchiamo di comprendere nella loro specificità culturale e nel loro significato¹³¹;

solo in questo orizzonte di collocazione, conoscenza, riconoscimento dei soggetti, delle loro richieste di diritti, libertà, possibilità di vita, si riscontra un cammino democratico che non parla all'unisono.

«Ciò che davvero conta è cessare di legiferare per tutti imponendo qualcosa che è vivibile solo per alcuni e, similmente, smettere di vietare a tutti ciò che risulta intollerabile solamente ad alcuni»¹³²; questo non vuol dire però impossibilità, anzi si traduce in una volontà di agire in cui

la critica delle norme di genere deve essere situata nel contesto delle vite così come sono vissute, ed essere guidata dalla domanda di che cosa accresca le possibilità di

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ Cfr. *ivi*, pp. 254-255.

¹³¹ Cfr. *ivi*, p. 257.

¹³² Cfr. *ivi*, p. 33.

una vita vivibile e di che cosa riduca le possibilità di una vita intollerabile o, anzi, di una morte sociale o effettiva¹³³.

Una disamina delle complesse questioni fra universalità e relatività dei diritti umani delle donne ci porta verso una prospettiva di genere più aderente alla libertà della costruzione e ad una progettualità partecipata.

Nell'impossibilità di indicare paradigmi validi universalmente, di dichiarare e definire dei fondamenti assoluti, e allo stesso tempo nella consapevolezza che una difesa ingenua delle differenze può comportare e celare forme di disuguaglianza e discriminazione nei confronti delle donne in particolare, non resta che affidare ad una *rinovata sensibilità di genere* tali questioni, riportandole alla quotidianità dei vissuti, della memoria, della progettualità possibile su scala globale e locale.

La contestazione e la critica come strumenti, la partecipazione come meta e obiettivo del cammino, l'esperienza come nucleo e cuore dell'esistenza e del suo divenire, il personale nel politico e il politico nel personale, le libertà come possibili pratiche di vita: punti di partenza di una cittadinanza di genere nella formazione.

¹³³ *Ibid.*

Capitolo 4

Per una cittadinanza di genere nella formazione

*Proviamo ad assumere la nostra fondamentale ambiguità.
È nella conoscenza delle condizioni autentiche della nostra vita
che dobbiamo attingere la forza di vivere e ragioni per agire [...]
Non bisogna confondere la nozione di ambiguità con quella di assurdità.
Dichiarare assurda l'esistenza significa negare che possa darsi un senso;
dire che è ambigua significa asserire che il senso non è mai fissato,
che deve continuamente conquistarsi.*
[S. de Beauvoir, *Pour une morale de l'ambiguïté*, 1947]

A distanza di oltre mezzo secolo, sia a livello internazionale, che europeo e nazionale, i numeri ci dicono che il lavoro fatto è solo un possibile inizio di un più ampio e articolato progetto verso l'affermazione dei diritti delle donne, del pieno riconoscimento giuridico, sociale, politico e identitario delle diverse e complesse soggettività femminili.

Dalle esperienze fatte e dalle discussioni che hanno caratterizzato il Novecento abbiamo imparato che interdisciplinarietà, trasversalità di intenti e di obiettivi, pluralità di forze e problematiche, integrazione a più livelli, sono tratti distintivi di una radicata attenzione alle *questioni di genere*.

Ai fini di una valorizzazione effettiva nelle società di *gender mainstreaming* sembra non bastare la somma dei provvedimenti, delle raccomandazioni, delle direttive, poiché la quantità non è sempre sinonimo di qualità delle pratiche, spesso non risponde a reali radiografie dei bisogni e delle esigenze delle donne e delle loro relazioni nei diversi contesti sociali, geografici, politici ed economici.

Sul versante della progettualità politica – scrive Degani – si sono registrati sviluppi significativi, poiché la domanda politica femminile ha ricevuto una considerazione si-

curamente maggiore rispetto al passato, tanto che anche sul piano normativo, con gli anni '90 si dà inizio ad una nuova fase di riconoscimento dei diritti delle donne e di perfezionamento degli strumenti previsti per la loro tutela¹.

Complessivamente è cresciuta la dimensione informativa e legislativa, grazie ad un robusto impegno dell'Onu e delle Ong; si è sicuramente venuta a conformare, nella maggior parte dei paesi, una sistematizzazione del tema e della prospettiva di genere almeno sulla carta; è stato riservato un discreto interesse alla centralità della promozione, della specificità e della protezione dei diritti con conseguenti adozioni di politiche *ad hoc* orientate in questo senso.

Nonostante ciò non possiamo non rilevare il *gap* esistente fra la formulazione e la reale implementazione dei diritti a livello istituzionale, così come non possiamo tacere l'immobilismo di molti governi, la quasi totale assenza di organi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei fatti, e non più delle parole.

In ultimo, ma non certo di minor importanza, l'indifferenza o la mancata persistenza nelle politiche educative e sociali, le uniche che potrebbero davvero incidere nella trasformazione culturale, perché operanti nei difficili labirinti del sentire comune, della tradizione, della cieca abitudine, della falsa legittimazione e naturalizzazione di pregiudizi e stereotipi.

Gli spazi non sono mai neutri, ma luoghi in cui si affermano relazioni di potere sessuate; le decisioni sono sempre l'espressione di ragionamenti e di pensieri soggettivi e collettivi, i controlli e gli interventi sono il frutto della volontà di agire e trasformare le asimmetrie, le discrepanze, le disuguaglianze; parte di tutto questo dipende anche dalle modalità e dai contenuti dei percorsi di formazione agiti e agenti nelle società.

Una delle sfide del XXI secolo è legata al modo in cui la legislazione internazionale sui diritti umani può applicarsi ad un mondo multiculturale e a come le donne possano assumere in maniera progressiva ruoli che permettano loro di ridefinire concetti come democrazia, diritti umani, sicurezza mondiale e ambientale².

Per far ciò bisogna continuare a ricercare gli elementi di nuove culture di genere, capaci di comprensione, conoscenza profonda della diversità e della ricchezza, delle interdipendenze della società globalizzata e tecnologica.

Affinché le donne riescano davvero ad assumere ruoli decisionali, ponendo "i problemi di genere" al centro del processo di sviluppo, bisognerebbe continuare a ri-

¹ Degani, *Politiche di genere e Nazioni Unite*, cit., pp. 121-122.

² Vezzosi, *Una storia difficile*, in Bartoloni (a cura di), *A volto scoperto*, cit., p. 62.

vendicare i diritti, i poteri, le libertà rispondenti ai bisogni, alla forza delle loro idee, alle speranze nel futuro; bisognerebbe inoltre ripensare il rapporto fra universalismo e particolarismo, fra uguaglianza e differenze, coppie apparentemente antinomiche, che si implicano a vicenda, rimandando a questioni basilari di origine educativa, culturale, sociale e politica.

Le donne più degli uomini hanno già dimostrato di possedere le capacità per avviare letture diverse della società e delle relazioni, sono state in grado di proporre nuovi percorsi di auto-realizzazione delle persone, ripartendo dalle conseguenze della prima differenza che ci attraversa tutti, ossia quella sessuale, per poi cogliere i contributi e le forze delle altre, al fine di ricostruire metodi, strumenti di sviluppo adeguati, localizzati, contestualizzati alle pluralità dei bisogni.

Si tratta di acquisire una nuova consapevolezza del proprio limite umano, proprio in virtù delle differenze riscontrate. Differenze che non possono più apparire come minaccia; vanno colte, in modo complementare, nella loro ricchezza³.

Le politiche delle differenze che troppo facilmente si traducono in politiche delle identità, non devono però cadere nell'errore paralizzante di vivere queste come elementi assoluti e statici, bensì coglierne e riconoscerne il valore in modo critico, propositivo, evolutivo, frutto degli incontri e della dinamicità che caratterizza i processi di formazione dei gruppi e delle culture, e della reciprocità dell'esistenza umana, che non si esplica nella separazione dei soggetti, ma nella cooperazione indispensabile alla ricerca di un nuovo senso e di nuove figure simboliche.

Si reclamano allora interventi formativi di cui le donne siano le protagoniste, oltre che promotrici e creatrici, poiché solo una stretta cooperazione fra organi istituzionali dall'alto, in cui le stesse abbiano spazio e potere legittimato, e movimenti e reti di donne dal basso possono davvero attivare i cambiamenti da tempo attesi; in questo la formazione può rappresentare l'organo di mediazione fra mondi, culture, politiche e risorse a disposizione.

La formazione è fondamentale processo di continua ricerca delle identità, dei diritti e soprattutto della tutela della dignità delle persone;

dalla constatazione della mancanza di indipendenza e di educazione di certi soggetti potremmo piuttosto trarre una diversa conclusione. Che per salvaguardare la dignità di *tutti* gli esseri umani, indipendenza e educazione vanno estesi il più possibile⁴.

³ Donnarumma *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 266.

L'impegno pedagogico si dovrebbe concretizzare in un ri-pensamento dei neutri progetti di formazione, in un'ottica chiara ed esplicitata, in cui obiettivi e strumenti siano davvero orientati alla consapevolezza di genere, alla conoscenza informata e critica, al raggiungimento e all'esercizio delle libertà di esistere e di progettare.

«La questione è fondamentale, perché ha a che fare con la libertà, intesa non solo come capacità e possibilità di scelta, ma come libero agire» nella sfera pubblica e privata della vita, in cui «la libertà ha bisogno di diritti ma non si esaurisce nei diritti, richiede invece azione in un contesto di reciprocità»⁵.

1. Dall'Europa all'Italia: le politiche di genere e il ruolo della formazione

In quasi ogni Paese del Mondo le donne si sono costituite in agenti attivi della domanda politica e delle politiche pubbliche. Ciò è avvenuto attraverso le libere forme associative, nella creazione di istituzioni specifiche, nel prender voce all'interno delle istituzioni e del mondo degli uomini. Le varie forme della presenza hanno in comune alcune prospettive di fondo: l'autonomia del soggetto femminile, ovvero la volontà delle donne di decidere per loro stesse e di costituire uno spazio pubblico per dare voce alle loro istanze di pensiero ed azione sociale, l'accesso ai diritti, ovvero la tensione al compimento reale dei principi di eguaglianza che informano la società contemporanea, la tematizzazione della differenza di genere come valore, ovvero il riconoscimento degli stili femminili di essere al mondo come fattori propulsivi del processo di civilizzazione⁶.

Procedendo lungo il cammino che era stato inaugurato a cavallo fra il XIX e il XX secolo le donne in Italia hanno oggi raggiunto una parità formale, almeno a livello legislativo, politico, educativo; sono entrate a far parte della storia, facendosi protagoniste di dure battaglie per il riconoscimento giuridico prima, e per la liberazione da ogni forma di soggezione morale, religiosa, politica e familiare, poi.

Teatro storico dei lenti e ancora incompiuti cambiamenti sono stati i processi mondiali, internazionali ed europei di affermazione e riconoscimento dei diritti delle donne; le conferenze mondiali, le dichiarazioni e le piattaforme d'azione hanno senz'altro lasciato una traccia importante e decisiva nelle politiche di genere del no-

⁴ M. La Torre, *Universalità e relatività dei diritti fondamentali. Diritti dell'uomo, diritti delle donne, diritti «culturali»*, «Ragion Pratica», 2, 2004, p. 423.

⁵ T. Pitch, *Tess e io. Differenze e disuguaglianze nella differenza*, «Ragion Pratica», 2, 2004, p. 350.

⁶ F. Bimbi, *Introduzione. Donne, comunicazione sociale e scenari per le pari opportunità*, «Ansa Dossier», numero monografico dedicato alla *Quarta Conferenza Mondiale sulla Donna*, 51, 1995, p. 1.

stro paese che, inaugurate negli anni Novanta del secolo scorso, devono la loro presenza all'impegno e alla spinta propulsiva dell'Unione Europea.

Nelle disposizioni della nostra Costituzione troviamo riconosciuta, anche se con le "opportune" e "necessarie" clausole sin dai suoi esordi, la parità tra uomini e donne: all'art. n. 3, si legge che

tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali,

e che la Repubblica ha il compito di rimuovere tutti gli ostacoli che

limitando di fatto la libertà e la eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese;

poi all'art. n. 29 riguardante la famiglia, si legge dell'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi «coi limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare»; mentre all'art. n. 37, rivolto alla tutela esplicita delle lavoratrici, si dice che «la donna lavoratrice ha gli stessi diritti» e a parità di lavoro «le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore»; ma si dice anche che tali condizioni di lavoro devono comunque consentirle «l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale adeguata protezione» e infine all'art. n. 51 si riconosce la parità di accessi alle cariche e agli impieghi pubblici⁷.

Nei suddetti articoli si rileva il desiderio dell'Assemblea Costituente di affermare funzioni, capacità e diritti per le donne che, come è chiaro dalle dovute specifiche, non erano stati soggetti di diritto e d'attenzione politica fino a quel momento.

Allo stesso tempo si registra la volontà, allora piuttosto osteggiata e discussa, di avviare un processo di trasformazione dell'immagine tradizionale della donna nel nostro paese.

In questi articoli erano chiaramente individuabili due obiettivi: «la tutela della parità, e quindi l'abolizione di ogni discriminazione tra uomini e donne, e la tutela della maternità»; mentre il primo «implicava infatti una profonda trasformazione del modo di pensare di tante persone», troppo profonda forse per l'Italia dell'immediato

⁷ R. Fabietti (a cura di), *La Costituzione italiana*, Mursia, Milano 1984.

dopoguerra, il secondo era legato ad una forte volontà politica di salvaguardare «l'immagine tradizionale della donna»⁸.

Le clausole presenti furono la vittoria di una mentalità ristretta e ostile all'emancipazione e alla liberazione della donna dalla soggezione biologica e riproduttiva a cui era stata confinata nei secoli; l'obiettivo della tutela impedì e ostacolò il cammino della parità nella sfera privata e del diritto individuale.

L'antifemminismo è stato una cultura che ha attraversato tutti gli schieramenti politici, sostiene Galoppini, anche quelli meglio attrezzati; in occasione della stesura della Costituzione si avvertirono i forti contrasti alla battaglia paritaria, in un'epoca scrive «culturalmente squallida e moralmente ottusa».

La Costituzione fu senz'altro il risultato vincente di ottant'anni di lotta del movimento paritario, lo strumento democratico a cui i movimenti femminili successivi fecero ricorso per proteggere e allargare i diritti sociali e politici delle donne, poiché, scrive sempre Galoppini, «la storia di quegli anni è stata già fatta, e non è il caso, quindi, di ripeterla qui ma solo di rilevarne una costante, cioè la maggiore tenuta e resistenza del pregiudizio sessista nell'ambito del privato»⁹.

In Italia sostiene Elisabetta Palici di Suni il cammino delle norme costituzionali riferite alle donne, che definisce incerto e ambiguo, si può suddividere in tre fasi logiche e cronologiche: nella prima fase che va dalla Costituzione agli anni Settanta «il legislatore, con l'avallo della giurisprudenza, si preoccupa di tutelare innanzi tutto la maternità, attraverso leggi protettive, adottate anche a scapito della parità»; in una seconda fase che ha inizio nei decisivi anni Settanta si «persegue invece come obiettivo prioritario la parità tra uomini e donne»; sono questi gli anni di importanti vittorie femminili e femministe in campo legislativo, che vedono la legge sul divorzio prima, la riforma dello stato di famiglia, e la successiva legge sull'aborto¹⁰; mentre solo in una terza fase che inizia dagli anni Novanta è possibile «individuare una legislazione

⁸ E. Palici di Suni, *Tra parità e differenza. Una legislazione incerta e ambigua*, in N. M. Filippini, A. Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 271.

⁹ A. Galoppini, *La lunga lotta per l'uguaglianza: dalla Costituzione alla legge di parità*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp.15-17.

¹⁰ Vorrei brevemente ricordare le principali e conquiste giuridiche degli anni Settanta dello scorso secolo: Legge n. 898 del 1/12/1970, *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio*; Legge n. 151 del 20/05/1975, *Riforma del diritto di famiglia*; Legge n. 194 del 22/05/1978, *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione della gravidanza*.

che si propone di tutelare la parità nella differenza, nel senso di garantire un trattamento paritario proprio tenendo conto della diversità e degli squilibri esistenti»¹¹.

Ad inaugurare il passaggio da un generico riconoscimento ad un bisogno specifico di legiferare e operare a favore della tutela della parità, nella valorizzazione della differenza, fu la legge del 10 aprile 1991 n. 125 che prevedeva *Azioni Positive* per realizzare parità nel lavoro.

Per la prima volta in Italia si parla di azioni positive, espressione importata dagli Stati Uniti attraverso la ricezione a livello normativo e giuridico dell'Unione Europea utilizzata per combattere la discriminazione razziale e sessuale.

Sostiene Di Cristofaro Longo, che «questa legge» si presentava nel contesto culturale e giuridico italiano come la «dimostrazione del percorso culturale condotto e recepito a livello legislativo» oltre che la ricezione se pur lenta dell'esigenza «di un riequilibrio tra i due generi dei compiti di cura e di organizzazione familiare»¹².

L'idea sottostante alla logica politica delle azioni positive consisteva nella convinzione che

per combattere la discriminazione non sia sufficiente una legislazione paritaria, ma occorra introdurre misure aggiuntive, che favoriscano le categorie svantaggiate, per compensare le discriminazioni operate nel passato e consentire condizioni di partenza meno diseguali¹³.

Ed è proprio nella stagione che va dagli anni Settanta alla fine dello scorso secolo che si realizza nelle democrazie occidentali una strutturazione giuridica del problema della discriminazione di genere; percorso che vede modifiche concettuali ed operative nell'agenda politica nazionale e internazionale, e individua nella formazione lo strumento di cambiamento sociale in un'ottica di genere.

1.1 Dall'Europa...

Promotrice del cambiamento su cosa significhi (e come realizzare) la parità di genere è stata soprattutto l'Unione Europea (e le sue istituzioni), la quale ha diretto una serie di iniziative che hanno avuto come esito il superamento dell'originario tema delle

¹¹ Palici di Suni, *Tra parità e differenza*, in Filippini, Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta*, cit., pp. 273-274.

¹² Di Cristofaro Longo, *Identità e cultura*, cit., p. 147.

¹³ Palici di Suni, *Tra parità e differenza*, in Filippini, Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta*, cit., p. 275.

donne sul posto di lavoro, giungendo a concepire le pari opportunità come un valore primario della democrazia e dei suoi cittadini¹⁴.

Fabbrini sostiene che in un paese tradizionalmente maschilista come il nostro, il problema politico della disuguaglianza e della subordinazione delle donne ha avuto possibilità di essere affrontato grazie alle pressioni dell'Unione Europea, che «ha rappresentato la condizione necessaria per la modernizzazione e democratizzazione della nostra società e della nostra politica»¹⁵.

L'Unione Europea nel proporsi agli stati membri come spazio libero e in comune, da un punto di vista economico e commerciale, e successivamente da un punto di vista politico, culturale, sociale, è diventata quel motore politico necessario ad attivare, promuovere, favorire l'investimento di risorse nelle strategie di *gender mainstreaming*, nella formazione, nelle amministrazioni pubbliche, nella sfera politica.

Il primo riferimento alla questione femminile nella legislazione europea appare in merito alla questione lavorativa delle donne nell'approvazione dell'articolo n. 119 del *Trattato di Roma* (1957, oggi art. 141 del Trattato CE) in cui si recepiva la *Convenzione* n. 100 del 1951 dell'OIL¹⁶ che nell'art. 2 sanciva *la parità di remunerazione tra uomini e donne per eguale lavoro e per lavoro di eguale valore*; ma mentre l'OIL mirava al miglioramento delle condizioni di vita delle lavoratrici, l'art. 119 del Trattato di Roma puntava «alla creazione di condizioni per una competizione economica non distorta»; scrive Donà «nonostante l'inserimento dell'art. 119, che impegnava gli allora sei Stati membri fondatori ad applicare tramite la legislazione nazionale il principio della parità salariale»¹⁷, le aspettative e le applicazioni furono eluse, e nessuno degli stati si sentì in dovere di considerare tale articolo più di una semplice esortazione.

Gli anni Settanta furono decisivi nel passaggio da un riconoscimento formale ad una ricezione giuridica e politica del Trattato: una parte dei movimenti neofemministi, diffusi e radicati in tutti gli stati europei, individuò nella Comunità Europea e nel

¹⁴ Donà, *Genere e politiche pubbliche*, cit., p. 52.

¹⁵ S. Fabbrini, *Prefazione*, in A. Donà, *Le pari opportunità. Condizione femminile in Italia e integrazione europea*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. V.

¹⁶ *International Labour Organization*, fondata a Ginevra nel 1919, l'organizzazione internazionale a favore della tutela e della promozione di buone e rispettose condizioni lavorative per uomini, donne e bambini. Attraverso costanti monitoraggi delle situazioni giuridiche e legislative interne agli Stati, si occupa sul territorio internazionale di promuovere e sostenere azioni giuridiche volte a migliorare le condizioni di lavoro degli esseri umani.

¹⁷ A. Donà, *Le pari opportunità. Condizione femminile in Italia e integrazione europea*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 23.

Trattato di Roma, opportunità politiche e giuridiche da sfruttare a proprio vantaggio contro le ottusità e le indifferenze degli stati nazionali.

Infatti, proprio in seguito alla sentenza della Corte di Giustizia della Comunità Europea che avallò la diretta applicabilità di tale articolo, si ebbe la certezza fra i cittadini europei, e soprattutto fra le cittadine, che era possibile invocare e richiamare nei tribunali nazionali le norme inserite nei trattati europei nei casi di discriminazione sessuale.

Scrive a proposito Donà, che la sentenza della CGCE sulla causa *Defrenne contro Sabena*¹⁸ divenne innanzitutto per i movimenti femministi europei un precedente a cui ricorrere e fare appello per questioni di ingiustizia e discriminazione sessuale sul lavoro, oltre a rappresentare la consapevolezza di un'Europa come nuova comunità politica ampia, maggiormente aperta e proiettata verso la realizzazione di nuove politiche favorevoli alle donne.

In particolare, tre sono stati i fattori cruciali che permisero l'inserimento delle rivendicazioni femministe all'interno dell'agenda politica europea. Innanzitutto, i decisori europei, rispetto a quelli nazionali, dimostrarono una maggiore attenzione verso la condizione lavorativa femminile, accompagnata dalla volontà di sanare le esistenti disparità di trattamento presenti sul mercato del lavoro europeo tramite l'adozione di misure legislative appropriate. In secondo luogo, l'apertura e il pluralismo dell'assetto istituzionale comunitario facilitarono ai gruppi di pressione delle donne l'accesso e la possibilità di esercitare influenza all'interno del processo decisionale. In terzo luogo, la crisi economica della fine degli anni Sessanta pose per la prima volta la questione di come e quale legittimità popolare conferire alla nuova arena europea¹⁹.

Il *Piano d'azione sociale* del 1974 incluse così fra le priorità europee l'equità tra uomini e donne per l'accesso al lavoro, ai corsi di formazione, per le condizioni lavorative, inclusa la retribuzione.

Dopo un primo riconoscimento e una successiva spinta della rivoluzione neofemminista, il cammino verso uno sviluppo della politica europea e nazionale della

¹⁸ Nel 1975 la Signora Gabrielle Defrenne, hostess della compagnia aerea nazionale belga Sabena, denuncia il proprio datore di lavoro a causa di comportamenti discriminanti e l'avvocata Eliane Vogel-Polsky in Tribunale nazionale richiede, per difendere la sua assistita, la diretta applicabilità dell'art. 119 del Trattato di Roma. Il Tribunale nazionale di fronte a tale richiesta interpella la Corte di Giustizia della Comunità Europea, che approva la tesi dell'avvocata Eliane Vogel-Polsky, inaugurando da allora una nuova pratica giuridica, ossia la possibilità di invocare nei tribunali nazionali l'applicazione delle norme dei Trattati europei nei casi di discriminazione sessuale sul lavoro. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla lettura di: Donà, *Le pari opportunità*, cit.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 28.

parità di genere subì una battuta d'arresto a causa delle tensioni e opposizioni dei governi nazionali ad una giurisdizione sovranazionale.

Sono questi gli anni, scrive Donà, in cui si consolidano a livello comunitario le esperienze dei *Programmi di azione sulle pari opportunità*, che vanno dal 1982 al 1990, periodo in cui si cercò, nonostante le difficoltà inter-nazionali, di operare un ampliamento legislativo in merito: *in primis* favorire la costituzione di reti e *network* di agenzie operanti per la realizzazione delle pari opportunità; e al contempo promuovere ricerche sulle cause strutturali della disuguaglianza tra uomini e donne, fra cui furono individuati e denunciati l'iniqua divisione dei compiti familiari che gravavano sul sesso femminile, la non raggiunta indipendenza e autonomia economica da parte delle donne, e i pregiudizi culturali che sottostavano alle relazioni asimmetriche fra uomini e donne nella maggior parte dei paesi facenti parte dell'Unione²⁰.

Negli anni Novanta si rileva poi un nuovo impulso dato al cammino dell'Europa e alla realizzazione del mercato unico, oltre che alla costruzione di una nuova realtà comunitaria, non solo economica, ma dal volto più umano; fu questo l'inizio di un progetto politico e l'*incipit* di azioni e interventi rivolti a migliorare le condizioni delle donne europee, soprattutto sotto il profilo sociale, lavorativo ed economico.

In questo clima di stimolo e mobilitazione, importante fu la ratifica della *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori* nel 1989 al *Summit* di Strasburgo, in cui si apriva alla questione dei diritti delle donne lavoratrici, e il costituirsi nel 1992 in seno alla Commissione Europea, la *Rete Europea di Esperte* su "Donne e processi decisionali" che, in occasione della Conferenza pubblica ad Atene, elaborò un Documento finale sottoscritto dal Parlamento Europeo, da molti stati membri e dalle Nazioni Unite, in cui vennero individuati i cinque principi su cui concentrare le forze: uguaglianza tra uomini e donne, democrazia paritaria, uso efficace di talenti e risorse umane, maggiore attenzione agli interessi delle donne come condizione di sviluppo e beneficio dell'umanità intera, politica nazionale ed europea costruita su una effettiva e piena cittadinanza femminile nelle sfere della rappresentanza.

²⁰ Cfr. *ivi*, pp. 28-29; l'autrice offre una ricostruzione storico-politica dell'ascesa nella politica italiana della questione femminile; in Italia, le pari opportunità e le politiche di genere assumono una parziale rilevanza (ancora oggi problematica e irrisolta) con implicazioni politiche, istituzionali, giuridiche ed economiche grazie alla spinta dell'Unione Europea, che si è fatta motrice trainante nella lotta contro ogni forma di discriminazione, e in particolare contro la discriminazione di genere. Per un quadro storico completo e dettagliato si rimanda alla lettura di Donà, e dei seguenti testi: M. V. Ballestrero, *Parità e oltre. Parità, pari opportunità, azioni positive*, Ediesse, Roma 1989; P. Catalini, *Uguali anzi diverse. I nuovi obiettivi legislativi oltre le pari opportunità*, Ediesse, Roma 1993; F. Bimbi, A. Del Re (a cura di), *Genere e democrazia, la cittadinanza delle donne a cinquant'anni dal voto*, Rosenberg & Sellier, Torino 1997.

Furono questi gli anni in cui si passava da un'ottica di tutela e assicurazione delle donne lavoratrici ad una più consapevole e condivisa politica di genere, grazie anche a due fattori decisivi in questo senso.

La Conferenza di Pechino e l'entrata in Europa dei Paesi Scandinavi furono appunto gli elementi decisivi che portarono all'inserimento di alcuni articoli specifici in materia di politica di genere nel *Trattato di Amsterdam* del 1999 e gettarono le premesse teoriche della successiva *Carta dei diritti*.

Mentre da una parte la Piattaforma d'azione e la Dichiarazione di Pechino incitavano gli stati ad adottare una prospettiva di *gender mainstreaming* in campo politico, economico, sociale, educativo e la Commissione Europea, che aveva partecipato ai lavori di Pechino, adottò le suddette con una comunicazione del 1996, dall'altra parte, l'ingresso della Svezia e della Finlandia, tradizionalmente sostenitrici di una politica di pari opportunità e con un'avanzata esperienza in materia di *gender mainstreaming* crearono le possibilità e le opportunità per «modificare la definizione originaria di politica di genere (così da includere i diritti delle donne come diritti umani, la parità intesa come pari opportunità e il *gender mainstreaming*) nei testi dei Trattati da revisionare»²¹.

L'inizio del nuovo millennio, almeno da un punto di vista formale e ideale rappresentò l'avvio di politiche di genere più ampiamente riflettute, oltre che l'*incipit* di azioni sempre più integrate e teoricamente sostenute da studi e ricerche *gender-oriented*.

Il *Trattato di Amsterdam* e la successiva *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000) adottata a Nizza rappresentarono l'adesione e l'impegno europeo a ribadire i principi di parità e di non discriminazione, tramite un rafforzamento delle basi giuridiche e attraverso una *policy* di intervento attivo e positivo per la realizzazione di *gender mainstreaming* trasversale ai settori dell'occupazione, dei fondi strutturali, dell'istruzione e della formazione e dello sviluppo.

Nel Preambolo della Carta dei diritti, considerata il «ricettacolo dei valori-guida dell'UE»²² si sostiene la possibilità di realizzare un universalismo pluralista fondato su «valori indivisibili e universali di dignità umana, di libertà, di uguaglianza e solidarietà» sui principi democratici e nel rispetto «della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli europei, dell'identità nazionale degli Stati membri»²³.

²¹ Cfr. *ivi*, p. 33.

²² M. G. Rossilli, *Legislazione e politiche comunitarie per l'uguaglianza di trattamento e le pari opportunità tra uomini e donne*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 89.

²³ Gazzetta Ufficiale dell'UE, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Nizza 2000; l'intero documento è consultabile alla pagina web: < http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf> (02/2009).

L'attenzione alla diversità venne sancita nel III capitolo della Carta, dedicato all'*Uguaglianza* in cui è esplicito il divieto di ogni forma di discriminazione fondata

in particolare sul sesso, la razza, il colore della pelle, l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione, le convinzioni personali, le opinioni politiche o di altra natura, l'appartenenza a una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali;

è questa «la prima affermazione formale nel diritto comunitario di un diritto di non discriminazione»²⁴.

Nello stesso anno vennero sottoscritte le *Strategie quadro per la parità tra donne e uomini* adottate dall'Unione nel giugno del 2000²⁵; espressione matura di un'Europa sociale che dichiara e si impegna a garantire e assicurare l'uguaglianza e la non discriminazione, facendo propri gli *Obiettivi di Sviluppo del Millennio*²⁶.

La strategia-quadro si poneva come principale obiettivo quello di contribuire alla lotta contro le disuguaglianze tra donne e uomini nella vita economica, politica, civile e sociale, e si basava su un duplice approccio: mentre si prefiggeva di integrare la dimensione del genere in tutte le politiche comunitarie, secondo il principio internazionale del *mainstreaming*, ossia integrazione della prospettiva di genere in ogni ambito di intervento; parallelamente a questo approccio globale, la strategia-quadro

²⁴ Rossilli, *Legislazione e politiche comunitarie per l'uguaglianza di trattamento e le pari opportunità tra uomini e donne*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 90.

²⁵ Si rimanda alla consultazione delle pagine web dedicate al *Gender equality*, all'interno delle quali si trova una cartografia delle attività, delle politiche sociali, degli strumenti legali, giuridici, dei Trattati e dei Documenti europei, degli Istituti europei impegnati nella ricerca di genere, dei partner sociali e finanziari impegnati nei progetti di promozione dell'uguaglianza di genere:

<http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/index_en.html> (02/09).

²⁶ In occasione del *Vertice del Millennio*, tenutosi a New York nel Settembre del 2000, venne firmata dai Capi di Stato e di Governo di tutti gli stati membri dell'ONU la *Dichiarazione del Millennio*, in cui venivano sottoscritti gli impegni e gli obiettivi da raggiungere entro il 2015. Fra gli otto macro-obiettivi indicati, il terzo consiste nel raggiungere *Pari opportunità fra i sessi ed empowerment femminile*, e vede come azione concreta correlata iniziale, *l'eliminazione della disparità di genere nella scuola primaria e secondaria*. I dati del monitoraggio pubblicati dall'Onu nel 2007, ci dicono che nonostante alcuni lievi progressi registrati nella sfera occupazionale, la maggior parte degli Stati sono lontani dal raggiungimento dell'obiettivo previsto entro il 2015. Kofi Annan, ex-segretario generale dell'Onu, a proposito sosteneva che le possibilità del cambiamento stanno principalmente nel *non limitarci* a «continuare ad agire come siamo abituati a fare», bensì raddoppiare e modificare interventi e operazioni.

Per maggiori informazioni in merito agli OSM rimando alla consultazione dei siti: <www.unicef.it> e <<http://cooperazione.formez.it/sections/documenti/obiettivi-di-sviluppo/>> (02/09).

proponeva inoltre la realizzazione di azioni specifiche in favore delle donne, indispensabili per eliminare le disuguaglianze persistenti²⁷.

Importante si fa il carattere integrativo e cooperativo del progetto comunitario, trasversale alle aree di interesse, rispondente alla multidimensionalità della discriminazione di genere.

In questo senso, almeno in una dimensione europea, si è andata affermando una maggiore comprensione e rielaborazione delle tematiche di genere; sono questi gli anni che hanno visto maturare idee, progetti, interventi, oltre ad una decisa volontà comunitaria di investire fondi sociali nella lotta alla discriminazione, alla disuguaglianza, alla violenza nei confronti delle donne.

Nello stesso anno il Consiglio Europeo teneva una sessione straordinaria per concordare un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale in quella che viene definita *società della conoscenza*.

Al fine di migliorare e promuovere interventi in campo economico e sociale mirati a sviluppare la qualità della vita degli esseri umani in un'epoca di rapida globalizzazione e di rapidi cambiamenti, si legge:

L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale²⁸.

È diventato questo lo slogan del Summit di Lisbona del 2000, in cui il Consiglio Europeo invitava la Commissione e gli stati membri a promuovere, fra l'altro, entro il 2010 tutti gli aspetti della parità di opportunità nelle politiche formative, occupazionali, sociali.

Si prospettava in suddetta strategia una necessaria convergenza operativa, fra maggiori investimenti e interventi teorici e pratici nel campo della formazione e la sensibilizzazione e la strutturazione di politiche di pari opportunità in tutti i settori.

Nella sezione dedicata a Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi si legge:

²⁷ Il Documento è consultabile alla pagina web: <<http://europa.eu/scadplus/leg/it/cha/c10932.htm>> (02/09).

²⁸ Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 Marzo 2000, p. 2, documento consultabile alla pagina web: <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm> (02/09).

I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti²⁹.

Parole chiave di tale documento risultano essere le seguenti: formazione, occupazione, promozione e inclusione sociale delle persone.

Nel febbraio del 2001 venivano poi pubblicati i risultati dei lavori del Consiglio Istruzione nato a Lisbona *Sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione* in cui si delineavano le fasi successive alle dichiarazioni d'intenti e si evidenziavano «un certo numero di priorità» per raggiungere l'obiettivo della Strategia di Lisbona nei tempi previsti.

Per cui il Consiglio rilevava che

un ruolo importante dell'istruzione consiste nella promozione di valori umanistici condivisi dalle nostre società. Il Consiglio ha inoltre preso in considerazione gli obiettivi di natura generale che la società affida all'istruzione e alla formazione, ossia:

- lo sviluppo dell'individuo, che in tal modo può realizzare appieno il suo potenziale e condurre una vita di buon livello;
- lo sviluppo della società, in particolare favorendo la democrazia, riducendo le disparità e le disuguaglianze, sia fra gli individui che fra i gruppi e promuovendo la diversità culturale;
- lo sviluppo dell'economia, assicurandosi che le qualifiche della forza lavoro corrispondano all'evoluzione economica e tecnologica³⁰.

Dato il ruolo centrale e decisivo che la formazione riveste nel costruire e innovare il sistema sociale, economico, politico e data la complessità delle società contemporanee si trova una specificazione nel II obiettivo del Documento in cui si legge che per sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale, si deve innanzitutto riconoscere che

²⁹ Cfr. *ivi*, p. 7.

³⁰ Consiglio Istruzione del Consiglio Europeo, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, 14 febbraio 2001, n. doc. 5680/01 EDUC 18, p. 4, consultabile alla pagina web: <http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml> (02/09).

una parte del processo di apprendimento è rappresentata dalla promozione della cittadinanza attiva. Punti focali di quest'ultima sono l'eventuale partecipazione delle persone a tutti gli aspetti della vita sociale ed economica e le relative modalità, le possibilità e i rischi che incontrano in questo tentativo e la misura in cui esse sentono di appartenere alla società in cui vivono e di poter intervenire in essa³¹.

La promozione di una cittadinanza attiva e l'occupabilità sono da considerare complementari, poiché entrambe prevedono che «le persone abbiano conoscenze e capacità adeguate e aggiornate per partecipare e contribuire alla vita economica e sociale nell'arco della loro vita» e quindi

poiché l'istruzione e la formazione sono strumenti nelle mani della società, esse dovrebbero essere utilizzate per sviluppare il tipo di società che desideriamo. Ciò significa che i sistemi educativi e formativi devono indurre le persone ad accettare il fatto che razzismo e intolleranza non trovano posto nella nostra società e che la discriminazione per qualsiasi motivo - genere, religione, colore della pelle, origine etnica - è inaccettabile. Data la crescente importanza dell'apprendimento nella società della conoscenza e la tendenza delle persone a prendervi parte attiva, occorre aprire loro opportunità di accesso all'istruzione e alla formazione. Per sviluppare la cittadinanza attraverso i sistemi educativi e formativi, è necessario incoraggiare la partecipazione di vari attori³².

Dalla analisi della Strategia-quadro e della Strategia di Lisbona, si rileva il ruolo decisivo e dinamico della formazione, che con tutti gli strumenti a disposizione e tutte le forze in gioco dovrebbe progettare interventi trasversali per realizzare effettive condizioni di pari opportunità per maschi e femmine, un riconoscimento e una costante attenzione al valore della diversità.

Per cui riassumendo in punti e parole chiave le indicazioni europee sul necessario rapporto fra formazione e questioni di genere:

- promuovere il cambiamento dei ruoli e degli stereotipi maschili e femminili, ossia intervenire e modificare comportamenti, atteggiamenti, norme e valori che influenzano e definiscono i ruoli maschili e femminili nelle diverse società attraverso le agenzie formative, con particolare riferimento e impegno da parte della scuola e delle università.
- promuovere la parità tra donne e uomini, progettando percorsi di formazione finalizzati all'*empowerment*, al potenziamento della partecipazione politica delle donne; educare alla rappresentanza democratica, al pieno godimento dei diritti sociali, ad

³¹ *Ibid.*

³² Cfr. *ivi*, p. 13.

una imprenditorialità e atteggiamento propositivo in ambito economico, oltre che ad un attivo esercizio e piena consapevolezza dei diritti umani delle donne.

Sono questi gli obiettivi proposti, a grandi linee, nei documenti citati, che segnano l'avvio di lavori integrati in questa area di sviluppo e richiamano l'istruzione, e la formazione tutta, a grandi cambiamenti strutturali in un'ottica di genere³³.

Questo orientamento politico e strategico ha visto il susseguirsi di documenti, eventi, campagne, come per esempio da rilevare la proclamazione nel 2007 dell' *Anno Europeo delle pari opportunità per tutti*, in cui si sono susseguite 430 azioni nazionali e più di 600 eventi in tutta l'Unione, che hanno coinvolto milioni di europei, sensibilizzando e promuovendo informazione intorno alla questione delle pari opportunità³⁴.

In questa occasione accanto al concetto fondamentale di parità è stato promosso e analizzato l'altrettanto basilare e interrelato concetto di diversità, su cui si gettano le fondamenta, ancora ideali, di un'Europa interculturale, in cui si legge:

le nostre differenze sono la nostra forza. L'Europa è una società prospera perché in essa confluiscono popoli con esperienze e culture molteplici. Per avvalersi appieno di tale ricchezza di competenze, talenti e idee in Europa, è fondamentale che nessuno sia escluso³⁵.

In questa direzione si sta muovendo la Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, che nell'ultimo documento pubblicato nel 2007 *Parità tra donne e uomini ed emancipazione femminile nella cooperazione allo sviluppo* traccia le ultime linee guida.

³³ Commissione al Parlamento Europeo e Consiglio, *Strategia-quadro comunitaria per la parità tra donne e uomini (2000-2005)*, consultabile alla pagina web:

<<http://europa.eu/scadplus/leg/it/cha/c10932.htm>> (02/09).

Consiglio Europeo di Lisbona, *Verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza*, consultabile alla pagina web: <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm> (02/09).

³⁴ Sul sito dedicato all'evento si trovano ancora informazioni dettagliate, *brochure*, articoli e documenti di riferimento all'Anno Europeo delle pari opportunità per tutti, che ha avuto senz'altro il merito di porre all'attenzione dei cittadini e delle cittadine europee questioni legate alle discriminazioni di genere, etnia, classe, oltre che tentare una campagna di sensibilizzazione e apertura al tema della diversità come preziosa risorsa sociale.

Si rimanda al sito: <http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?language=IT> (02/09).

³⁵ Commissione Europea, *I vantaggi della diversità*, estratto in lingua italiana dal volume, *The business case for diversity. Good practices in the workplace*, Unione Europea, 2005; Documenti consultabili sul sito: <<http://ec.europa.eu>> (02/09).

L'Unione Europea si è fatta promotrice di un *iter* legislativo e giuridico, che vede le sue fondamenta in un iniziale approccio antidiscriminatorio in ambito lavorativo, e le successive scansioni nelle azioni positive, nelle pari opportunità, nelle politiche di conciliazione della vita lavorativa e familiare, e in ultimo nelle politiche di *gender mainstreaming*; queste ultime trovano nella Direttiva 2006/54/CE una più ampia riflessione del concetto di discriminazione in base al sesso, in cui si riconosce l'esistenza di discriminazioni dirette e indirette di cui bisogna tener conto per non ricadere in logiche falsamente neutre e comprende nella dicitura anche le molestie sessuali intese come violazione della dignità umana delle donne³⁶.

In questo processo di modernizzazione europea si riscontra anche un limite sostanziale, ossia quello di aver promosso e adottato a livello comunitario pacchetti di raccomandazioni, carte dei diritti e direttive spesso non vincolanti per gli stati membri, affidando così alla discrezione dei governi nazionali le misure e le modalità di applicazione.

Un esempio del parziale fallimento operativo sono i propositi della Strategia di Lisbona, o se vogliamo "le utopie portoghesi della formazione", che a distanza di una decina d'anni dalla sistematizzazione e messa in opera, sono ancora molto lontani dall'effettiva realizzazione; è significativa la consapevolezza ormai diffusa dell'impossibilità di raggiungere gli obiettivi entro la data prevista, e della battuta d'arresto registrata in molti paesi europei recentemente.

Questo *detto e fatto* è importante, ma è ancora solo l'inizio di un cambiamento più profondo, strutturale, culturale, legato alla trasformazione non solo dei contenuti, ma delle stesse regole del gioco di genere.

1.2 ...All'Italia

Anche se solo oggetti di *soft laws* e con tempi lunghi di realizzazione, comunque si deve riconoscere che *le politiche per la parità di genere* nel corso degli ultimi cinquanta anni hanno conosciuto

una continua espansione di ambiti e di scopi, diventando una politica altamente istituzionalizzata all'interno delle attività dell'UE. Va da sé che l'allargarsi e l'approfondirsi di questa politica a livello UE ha avuto ripercussioni anche sulle singole politiche nazionali degli Stati membri,

³⁶ Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio, 5 luglio 2006, n. 2006/54/CE, consultabile sul sito del Ministero delle Pari Opportunità alla pagina web: <http://www.pariopportunita.gov.it/Pari_Opportunita/UserFiles/Normativa/Comunitaria/Dir2006-54-CE.pdf> (02/09).

tanto da poter definire, secondo alcuni, questo «il settore più sviluppato» delle politiche sociali europee³⁷. L'Europa «ha agito come catalizzatore sulle legislazioni e politiche nazionali e ha svolto un ruolo fondamentale nella modernizzazione del modello sociale europeo»³⁸, di cui l'Italia ha sicuramente risentito; scrive Fabbrini «è riuscita tuttavia ad attivare le non poche energie riformatrici che pur esistono all'interno delle istituzioni e dell'opinione pubblica»³⁹, inserendo nella propria agenda politica il tema delle pari opportunità.

Per ricostruire il cammino politico e legislativo delle questioni di genere nel nostro paese, bisogna tener conto di molteplici fattori che hanno giocato un ruolo decisivo nell'adozione di risoluzioni e direttive internazionali ed europee: oltre all'importante campagna di promozione dei diritti civili e politici avviata fra Ottocento e Novecento dai movimenti e dalle associazioni femminili, sicuramente determinante furono il movimento neofemminista e l'attività parlamentare ed extra-parlamentare delle donne degli anni Settanta, nell'insinuare dubbi, muovere critiche, trasformazioni nella visione e nella immagine tradizionale della donna, contribuendo a sdoganare tabù e silenzi, facendosi incisivi nelle lotte per il riconoscimento dei diritti sociali delle donne nel nostro paese.

Su questo sostanziale *background* culturale femminista si sono innestate le spinte istituzionali internazionali ed europee avviando un nuovo procedere istituzionale; *in primis* vanno ricordati i contenuti della legge n. 903 del 1977 sulla *Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro*. Si chiariva nella n. 903 «la pari dignità delle lavoratrici», oltre che l'obbligo per i datori di lavoro alla parità di trattamento economico e legale senza distinzione di sesso; la legge apriva inoltre alla questione del lavoro in famiglia, piaga e onere delle donne da sempre⁴⁰.

In poco tempo si diffuse in Italia la consapevolezza politica che la legge n. 903 non era sufficiente a regolare la diversità delle problematiche di discriminazione di genere in ambito occupazionale, e la raccomandazione del Consiglio UE del 1984 riguardo alla promozione di azioni positive venne recepita nella legge n. 125 del 1991 intitolata appunto *Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro*, precedentemente accennata, che «segna il passaggio dal riconoscimento della

³⁷ Donà, *Le pari opportunità*, cit., p. 42.

³⁸ Rossilli, *Legislazione e politiche comunitarie per l'uguaglianza di trattamento e le pari opportunità tra uomini e donne*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 82.

³⁹ Fabbrini, *Prefazione*, in Donà, *Le pari opportunità*, cit., p. V.

⁴⁰ Per approfondimenti si rimanda alla lettura di: Donà, *Le pari opportunità*, cit.; Ballestrero, *Parità e oltre*, cit.; A. M. Fasano, P. Mancarelli, *Parità e Pari opportunità uomo-donna. Profili di diritto comunitario e nazionale*, Giappichelli, Torino 2001.

parità formale all'impegno di eliminare attivamente gli ostacoli alla partecipazione femminile al mondo del lavoro»⁴¹.

Per azioni positive si intendono tutti gli interventi che, estranei alle logiche e al normale funzionamento delle politiche occupazionali, si pongono come obiettivo primario l'aumento della presenza femminile sul mercato del lavoro, la garanzia di parità di accessi e una distribuzione equa di opportunità lavorative e di carriera per le donne.

Solo successivamente alla IV Conferenza Mondiale e alle raccomandazioni europee, anche l'Italia spostava la bussola delle questioni di genere da una visione strettamente rispondente alla tutela delle lavoratrici verso una visione più ampia e trasversale delle teorie di *gender mainstreaming* con l'obiettivo di

contrastare ovvero alterare condizioni che possono dare origine e alimentare una situazione di disuguaglianza di genere, ovvero creare un divario nella partecipazione alla vita politica, sociale ed economica per ragioni legate al sesso⁴².

Nasce così nel 1996 il *Ministero per le Pari Opportunità*, e nel 1997 la prima Ministra per le Pari Opportunità, Anna Finocchiaro, preparava una direttiva interna finalizzata a «promuovere l'acquisizione di poteri e responsabilità da parte delle donne e a integrare il punto di vista della differenza di genere in tutte le politiche generali e di settore»⁴³.

L'istituzione del Ministero e del Dipartimento per le Pari Opportunità (1996-1998) risulta essere un momento significativo nel procedere agli adempimenti degli obblighi internazionali e comunitari di *gender mainstreaming*, anche se con evidenti limiti operativi, date le risorse e i fondi strutturali esigui, e le fondamenta culturali debolmente radicate in una volontà politica e in una opinione pubblica decisamente maschiliste.

Da quel momento in poi sicuramente si rileva la presenza sociale e politica della questione femminile; molto è stato detto nella pubblica amministrazione, ma cosa invece è stato fatto in ambito formativo?

Che tipo di collaborazione è stata attivata fra il Ministero delle Pari Opportunità e il Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca?

⁴¹ Donà, *Le pari opportunità*, cit., p. 58.

⁴² Donà, *Genere e politiche pubbliche*, cit., pp. 6-7.

⁴³ Direttiva PCM Prodi-Finocchiaro, indirizzata ai Ministri, *Azioni volte a promuovere l'attribuzione di poteri e responsabilità alle donne, a riconoscere e garantire libertà di scelte e qualità sociale a donne e uomini*, 27 Marzo 1997.

«In Italia le politiche della “parità” in senso *formale* trovano una salda radice nella Costituzione e nelle politiche sindacali, mentre le politiche *antidiscriminatorie* si sono sviluppate solo recentemente»⁴⁴ e come sostiene Beccalli, da una parte «c'è stata una veloce appropriazione politica della tematica della differenza sessuale» che però si è tradotta in *una politica formale e di facciata*, mentre «nella politica concreta non sono stati seriamente affrontati i problemi della rappresentanza femminile, né le scadenze specifiche delle diverse politiche rilevanti per le donne, comprese tra queste le pari opportunità»⁴⁵.

Nel giro di un decennio si sono moltiplicati e irradiati nelle strutture pubbliche organi, dipartimenti, consigli e consigliere di pari opportunità, con il compito quanto meno di divulgare, promuovere, informare in merito alle gravose e spinose questioni di genere.

Negli ultimi vent'anni sono aumentati gli organi preposti, i progetti, i collegamenti con gli enti locali; tutto questo procedere ha avuto tempi e modalità diversificate sul territorio, in relazione a più fattori: disponibilità economica, possibilità politica territoriale, ma soprattutto, direi, sensibilità e interesse locale oltre che nazionale.

Negli stessi anni anche il mondo accademico italiano ha visto entrare, grazie al sapere e all'interesse scientifico di alcune, le questioni di genere; non le disposizioni, le raccomandazioni, le risorse, le strategie, bensì l'interesse, la sensibilità, gli studi di molte donne universitarie in concomitanza con le loro esperienze, la loro curiosità intellettuale, il loro privato interessamento a suddette questioni hanno determinato la nascita di corsi universitari dedicati o orientati in un'ottica di genere, di scuole di specializzazione, di scuole estive, di gruppi di ricerca femminili e in parte femministi, di collane editoriali e riviste.

A questo vanno poi affiancate le importantissime e significative esperienze e sperimentazioni extra-scolastiche e para universitarie avviate negli anni '80, che furono l'inizio di un processo di riflessione collettiva femminile dal basso, che attirarono donne operaie, insegnanti di ogni ordine e grado della scuola, intellettuali accademiche, casalinghe, lavoratrici di ogni settore che si lasciarono coinvolgere o, forse meglio, chiesero di essere coinvolte in questa efficace parentesi di vita e di cultura al femminile. Mi riferisco alle esperienze delle «150 ore» di cui le *Librerie delle donne*, le *Libere Università delle donne*, e le *Case delle donne* sono le principali eredi; furono

⁴⁴ L. Cedroni, *Il problema della sottorappresentanza delle donne e il sistema dei partiti*, in Moschini (a cura di), *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, cit., p. 74.

⁴⁵ B. Beccalli (a cura di), *Donne in quota. È giusto riservare posti alle donne nel lavoro e nella politica?*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 36.

momenti di alta riflessività e coscienza da parte di un mondo femminile in cerca di liberazione e movimento, spazio di gioco, apprendimento, discussione, formazione, culturale e politico, privato e pubblico.

Esperienze, sicuramente significative, ma estranee agli andamenti e alle linee politiche adottate dalle smanie riformiste della scuola e dell'università italiana.

E infine la scuola, *luogo per eccellenza di formazione di coscienze critiche* e riflessive, è rimasta nel tempo l'espressione compiuta di una cultura maschile e di una insensibilità di genere; poche e rare le sperimentazioni, scarsa o quasi inesistente l'ottica di genere che avrebbe dovuto attraversare le discipline, la scuola si presenta ancora oggi come lo spazio autonomo in cui docenti, quasi tutti di sesso femminile, e dirigenti, ancora in gran parte di sesso maschile come tradizione vuole, sono chiamati a definirne e configurarne il volto, *in primis* tramite il Piano dell'offerta formativa, strumento di innovazione, accreditamento, valorizzazione che difficilmente rivela una sensibilità di genere adeguata, e poi attraverso i loro saperi, la loro professionalità, i loro vissuti che nelle classi perdono di connotazioni sessuali e mantengono una neutralità imbarazzante dato il cammino delle coscienze e delle discipline.

E poi la scuola, individuata dal Ministero dell'Istruzione come lo spazio della sperimentazione, ma anche della continua necessità di riforme, per procedere secondo gli standard europei; ossia quella scuola immobile nei contenuti e nei fatti, ancora roccaforte della tradizione, estranea e lontana da una efficace sensibilità di genere.

Ma resta ancora la possibilità di una scuola in cui avviare interventi specifici nel progettare la realizzazione di *gender mainstreaming* e *empowerment* femminile, in cui trasformare le linee guida europee e internazionali in strumenti efficaci per combattere pregiudizi, discriminazioni latenti nei programmi, nei libri di testo, nelle conoscenze e competenze professionali dei/delle docenti, contribuendo in parte alla riduzione di un clamoroso *gender gap nazionale*, attraverso il dialogo e il ripensamento delle discipline in quest'ottica e tramite progetti in cui la priorità del *gender mainstreaming* risulti essere chiara.

Il complesso linguaggio legislativo, lì dove non c'è una concreta volontà politica e pubblica di attuare e favorire la messa in pratica delle indicazioni teoriche, risulta essere vano; per operare reali cambiamenti che possano essere rilevati e rilevanti nella quotidianità, nel sentire comune, nelle relazioni fra i sessi e i generi, abbiamo bisogno di interventi strutturali che incidano profondamente su una cultura delle pari opportunità, del riconoscimento e del rispetto della diversità, non dettati e affidati solo, e nella maggior parte dei casi, alle singole sensibilità o ai particolari interessi di alcune o di alcuni.

In una recente analisi delle condizioni delle donne nel nostro paese, Marina Piazza denuncia *una sorta di irrilevanza sociale* delle tematiche connesse alla discrimina-

zione e alle politiche di genere; ciò che viene tollerata nelle strutture pubbliche e private è la «presenza sociale delle donne, non la loro visibilità» scrive Piazza.

Si ha la sensazione che la presenza delle donne venga oscurata da una sorta di irrilevanza sociale, che in un certo senso le donne procedano per strade proprie senza che la società nel suo complesso – e non solo l'espressione politica della società – dia valore a questo cammino, ne riconosca gli apporti e l'utilità, prenda in dovuta considerazione la loro presenza⁴⁶.

Viviamo in un paese smemorato, in cui le difficoltà e le lotte per la conquista effettiva dei diritti civili, politici, sociali delle donne sono già in oblio, sono *date per scontate*, sono state già metabolizzate nelle coscienze e nell'immaginario sociale, tanto da essere continuamente in pericolo, fragili e sempre nella condizione di poter essere messe in discussione.

Piazza parla di chioscuri nel nostro paese, di *situazioni di genere* ambigue, complesse, in cui alla campagna politica di facciata delle pari opportunità corrisponde un disinteresse abbastanza generalizzato e significativo nella pratica delle suddette; ad una promozione puramente propagandistica non corrisponde una sincera e diffusa accoglienza sociale della trasformazione delle immagini e delle soggettività femminili, che continuano ad essere rappresentate, desiderate, percepite in una nostalgica proiezione del passato.

C'è un profondo scarto fra rappresentazione e realtà, fra le parole e le azioni della politica, fra i suggerimenti istituzionali pubblici e le sottese rigidità stereotipiche, fra i fondi strutturali europei, gli esigui fondi nazionali e la realizzazione effettiva di progetti di *gender mainstreaming* nelle amministrazioni pubbliche, nelle aziende pubbliche e private, nelle scuole, nelle università.

Cosa c'è in questo passaggio tra *il dire* e *il fare*?

Forse un mare di questioni di genere ancora irrisolte, in cui la formazione può dire e fare la differenza: è questo un orizzonte in cui innestare convergenza fra le dimensioni teoriche e operative trasversali ai saperi di genere, tramite cui innescare un profondo cambiamento della rappresentazione simbolica dei generi e delle loro relazioni, in cui l'università e la scuola si presentano come gli spazi privilegiati di ricerca, analisi, sistematizzazione teorica, sperimentazione.

Siamo ancora ai primi passi della lotta per una democrazia di genere su scala mondiale; tuttavia, mentre la lotta prende piede, la teoria e la ricerca – scrive Connell – han-

⁴⁶ M. Piazza, *Le donne in Italia: un quadro di contrasti*, in Ockrent (a cura di), *Il libro nero della donna*, cit., pp. 856-857.

no una serie di compiti da svolgere – poiché – dovranno rimettersi continuamente in discussione di fronte alle culture e alle forme di conoscenza diverse che emergeranno nel quadro di una politica di genere mondiale. Se avranno la volontà di aprirsi in una simile direzione, allora questi studi potranno davvero dare un contributo significativo alla costruzione di un mondo più democratico⁴⁷.

Un possibile obiettivo?

Creare spazi di *cittadinanza di genere nella formazione*⁴⁸, ossia ritagliare, aprire alla sperimentazione pedagogica di genere; pensare, elaborare più e nuovi percorsi di formazione rivolti alle donne, in quanto agenti attivi delle loro esistenze, sempre più consapevoli del ruolo che possono rivestire nella ridefinizione dei quadri sociali, politici, economici in una direzione maggiormente democratica; procedere alla strutturazione sistematica di studi di genere in ambito pedagogico al fine di rispondere a quel vuoto storico, a quei silenzi dell'educazione oggi imbarazzanti⁴⁹.

La pedagogia è chiamata a dare il suo contributo, in cooperazione con le altre scienze dell'educazione e le altre discipline.

Per questi motivi bisogna sollecitare il *formarsi di una sensibilità di genere*, che non sia solo indesiderata ricezione di raccomandazioni e indicazioni, ma sia determinante nel coltivare una più incisiva e partecipata prospettiva, che operi nel rimuovere le radici sociali, educative e più in generale culturali delle discriminazioni e degli stereotipi.

La formazione, i processi educativi, la scolarizzazione sono da anni al centro dell'attenzione delle politiche internazionali; sono stati già individuati come preziosi

⁴⁷ Connell, *Questioni di genere*, cit., p. 47.

⁴⁸ La cittadinanza è nel mondo contemporaneo teatro di battaglie e di conquiste, concetto difficile e spesso ambiguo, fonte di inclusione ed esclusione, limite o nuova acquisizione di diritti, più che una condizione, oggi direi una pratica di esistenza in un dato momento storico. Al concetto di cittadinanza sono legate questioni di appartenenza e legalità, da un punto di vista giuridico, sociale, politico si prospettano nella definizione di cittadinanza le sfide poste dagli effetti della globalizzazione, dai flussi migratori, dalle risonanze internazionali delle esistenze. Non voglio entrare nel dibattito in merito, e rimando per approfondimenti delle tematiche appena accennate alla lettura di: D. Zolo (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari 1994; P. Costa, *Cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2005; M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005. Vorrei invece precisare il mio utilizzo del termine in chiave strettamente metaforica; parlo di diritto di cittadinanza pensando alla possibilità effettiva dei *gender's studies* e dei *women's studies* di entrare, di essere inclusi *ex parte principis* nella strutturazione dei corsi di laurea, dei dipartimenti, dei corsi di studio, dei laboratori, e nella scuola in Italia, acquisendo appunto il diritto ad esserci, acquisendo come scriveva Marshall «uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità». Marshall T. H., *Cittadinanza e classe sociale*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 2002.

⁴⁹ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

strumenti per stimolare la riflessività e la criticità necessarie all'umanità per ripensare quelle *cornici di senso* su cui poggiano forme asimmetriche di relazioni e di poteri fra i sessi.

I suddetti possono giocare un ruolo vitale in un certo viaggio di maturazione critica dei soggetti, se attraversati da un'ottica di genere, mentre possono continuare a riprodurre e rafforzare credenze secolari, lì dove si fanno *cinghie di trasmissione*⁵⁰ di molteplici forme pregiudiziali e stereotipiche.

La trasformazione non è data dalla quantità della formazione distribuita, mentre l'esperienza insegna che *la qualità dei percorsi formativi* può essere davvero incisiva nei fenomeni di mutamento sociale: l'assenza o la presenza di *qualità e sensibilità di genere* all'interno di questi percorsi può essere significativa nei cammini educativi delle persone.

In quale direzione e con quali strumenti?

2. Direzione *gender mainstreaming* in formazione

Concetto di non facile traduzione e resa nella lingua italiana, è stato senz'altro uno dei cavalli di battaglia della Piattaforma d'azione di Pechino, nucleo di pensiero e azione dell'Unione Europea, è diventato uno slogan, una meta, uno strumento, tante modalità strategiche di operare, un bisogno e un punto di riferimento imprescindibile per l'itinerario intrapreso verso la realizzazione di una parità di genere indispensabile ad uno sviluppo sostenibile.

Il *gender mainstreaming* è stato definito dal Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite nel 1997 come il processo per valutare le implicazioni per donne e uomini di ogni piano d'azione, incluso quello legislativo, politico, trasversalmente alle aree. È una strategia di sviluppo, attuazione, monitoraggio e valutazione delle politiche e dei programmi in un'ottica di genere in tutte le sfere vitali, con il proposito di ottenere eguali benefici per donne e uomini, e con l'obiettivo di rimuovere e cancellare la disuguaglianza di genere⁵¹.

⁵⁰ L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 39-54; scrive Trisciuzzi: «l'educazione è la parte operativa di una società, di una cultura, di una comunità o di un gruppo. Si potrebbe configurarla come una cinghia di trasmissione di nozioni, modelli, simboli, comportamenti, idee e ideologie» (p. 50).

⁵¹ UNDP, *The Report of the Economic and Social Council for 1997*, New York, 1997, <www.un.org> (02/09), ; la traduzione concettuale della definizione è di chi scrive, per cui si riporta di seguito il testo completo in lingua originale: «The process of assessing the implications for women and men of any planned action, including legislation, policies or programmes, in all areas and at all levels. It is a strategy

Nello stesso documento si sostiene inoltre che le condizioni relative di uomini e donne, l'interazione fra genere e razza, classe ed etnia, e le questioni dei diritti, del controllo, della proprietà e della titolarità, del potere e dell'autorità, hanno un impatto forte e critico sulla sostenibilità e sul successo di ogni strategia di sviluppo; per questo l'analisi e il riconoscimento delle differenze di esistenze è sostanziale in un approccio di *gender mainstreaming*.

Alla base, sostiene Donà, vi sono tre principi: a) «riferirsi agli individui come persone intere» evitando rappresentazioni e categorizzazioni degli esseri umani monodimensionali e univoche, quindi stereotipiche e pregiudiziali; b) «il secondo principio è quello della democrazia» poiché il *mainstreaming* promuove partecipazione e coinvolgimento della società civile alla vita politica; c) «l'ultimo principio è quello della giustizia e dell'equità», ossia un'equa divisione e collocazione di risorse fra persone⁵².

Mentre per interpretare i fenomeni e le relazioni umane secondo il *gender mainstreaming* bisognerebbe: identificare il divario di genere attraverso l'uso di dati e indicatori sensibili, sviluppare strategie per ridurre questi dislivelli, investire in risorse e formare competenze specifiche per attuare e monitorare i progetti, tenendo conto delle responsabilità individuali e istituzionali nei risultati.

Il *mainstreaming* è un processo più che un obiettivo e consiste nel portare ciò che nel tempo è stato considerato marginale *al centro della corrente*, al cuore degli interessi e dell'attenzione dei principali organi decisionali nelle organizzazioni e nella società.

Il termine *mainstreaming* appare per la prima volta negli anni Ottanta; nasce per indicare gli sforzi e le strategie necessari per portare effettivamente al centro degli interessi internazionali e nazionali il problema universale della discriminazione e della disuguaglianza di genere, problema che opprime in modi e forme diversi tutte le donne del mondo.

In seguito a diversi dibattiti e discussioni sul significato da dare a questo indirizzo d'azione, si arriva alla conclusione che il *gender mainstreaming* deve essere una strategia comprensiva e integrata che guarda alle condizioni delle donne e necessariamente coinvolge quella degli uomini.

Il genere è divenuto una categoria interpretativa oltre che un indice e un indicatore importante per avviare ricerche sui fenomeni sociali, sulle relazioni, sugli impatti

for making women's as well as men's concerns and experiences an integral dimension of the design, implementation, monitoring and evaluation of policies and programmes in all political, economic and social spheres so that women and men benefit equally and inequality is not perpetuated».

⁵² Donà, *Le pari opportunità*, cit., p. 19.

dei modelli educativi, economici, politici, culturali di riferimento, pensati, elaborati nelle diverse società per donne e uomini.

L'ottica, la prospettiva da cui si guarda, è consapevolezza e orientamento dei contenuti e dei processi, al fine di individuare i mezzi politici ed educativi atti a rimuovere le disuguaglianze, i dislivelli, le impari opportunità, le disarmonie di genere.

Nella possibilità e nella concreta realizzazione di strategie politiche, ma anche e soprattutto educative, si gioca e si esprime

il valore di una scelta di senso di crescita umana e di una dimensione politica. Se mancano le condizioni sociali per l'attuazione di tali dimensioni, la carenza di utopia, di idealità, di finalità nutre i germi del conservatorismo e della regressione; allo stesso modo, la loro realizzazione nutre quelli del progresso e del cambiamento⁵³.

L'ottica di genere risulta indispensabile per cogliere la subordinazione permanente di cui le donne sono vittime, la differenziazione sociale disarmonica fra uomini e donne, e al contempo si presenta come uno strumento e un processo che trova, nei contenuti e nelle azioni stesse, i sentieri per affermare l'uguale dignità delle persone nella loro relazionalità, e per riaffermare la reciprocità dei sessi.

È in seno al mondo dato – scriveva Beauvoir – che spetta all'uomo far trionfare il regno della libertà; per raggiungere questa suprema vittoria è tra l'altro necessario che uomini e donne, al di là delle loro differenziazioni naturali, affermino, senza possibilità di equivoco, la loro fraternità⁵⁴.

Il concetto di genere è poi utile per assicurare un'attenta e rispondente valutazione delle pluralità e delle differenze esistenziali; permette una profondità d'analisi delle categorie tradizionali di maschile e femminile, oltre che osservazioni scrupolose dell'uso sociale e culturale delle suddette, e della diversità con cui si manifestano e agiscono nelle società.

La disuguaglianza di genere attraversa e affonda le sue radici nella sfera privata dell'esistenza, per poi configurarsi nelle relazioni istituzionali e istituzionalizzate del potere maschile

L'obiettivo, sostengono le Nazioni Unite, consiste nel cambiare i modi, le strutture, le fondamenta delle relazioni fra donne e uomini nella società, non aggiungere o integrare il punto di vista delle donne in organismi tradizionalmente maschili; in

⁵³ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 185.

⁵⁴ S. de Beauvoir, *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 2002² (ed. orig. 1949), p. 833.

queste indicazioni pubblicate nel settembre del 2003 dall'Unesco, ente specializzato dell'Onu, con il compito di promuovere cultura, conoscenza, educazione, rintracciamo otto linee guida generali per muovere verso un *gender mainstreaming*.

I) *Conoscenza (Recognition)*: riconoscimento, identificazione delle questioni, dei problemi di genere che attraversano e riguardano tutti gli aspetti della vita umana, che influenzano le organizzazioni e i sistemi; scorgere, individuare, smascherare il *regime di genere*⁵⁵.

II) *Diversità e Intersezione (Diversity and Intersection)*: consapevolezza della differenziazione necessaria di programmi, di politiche e di progetti integrati per le donne e per gli uomini; poiché le disuguaglianze di genere si incrociano con altre forme di disuguaglianza, in relazione alle condizioni economiche e sociali, alle appartenenze religiose e etniche. Per cui è necessario conoscere e documentare le situazioni specifiche per orientare e indirizzare le azioni.

III) *Uguaglianza (Equality)*: l'uguaglianza di genere richiede la protezione e la promozione dei diritti umani di tutti, donne e uomini, bambine e bambini, ragazze e ragazzi; «l'uguaglianza implica anche la garanzia di pari opportunità»⁵⁶.

IV) *Equità (Equity)*: si devono individuare specifiche misure per combattere le disuguaglianze e le forme di violenza e di discriminazione nei confronti del sesso femminile; l'equità è data dalla riduzione dello svantaggio di partenza, si concretizza nel progettare strumenti che conducano tutti ad aver garantite pari condizioni di accesso e opportunità. (L'equità conduce all'uguaglianza).

V) *Potenzialità e Attività (Empowerment and Agency)*: favorire l'acquisizione di potenzialità, poteri, educare e promuovere attività, partecipazione, individuale e collettiva, al fine di incrementare e incoraggiare processi di consapevolezza e autodeterminazione, sicurezza e fiducia in se stessi, nelle proprie capacità e nelle proprie possibilità politiche, sociali, economiche, oltre che individuali e familiari.

VI) *Partecipazione e Parità (Participation and Parity)*: entrambe sono agenti importanti del cambiamento e dello sviluppo, essenziali a promuovere e realizzare l'uguaglianza di genere.

VII) *Associazione fra donne e uomini (Partnership between women and men)*: favorire il raggiungimento di potere per le donne non significa sfavorire gli uomini, ma ripensare un'equa distribuzione di poteri fra i sessi al fine di armonizzare ed equilibrare società più giuste, in cui donne e uomini possano decidere e cooperare.

⁵⁵ Unesco, *Gender Mainstreaming Implementation Framework*, The Section for Women and Gender Equality of the Bureau of Strategic Planning, Paris, September 2003, <<http://unesdoc.unesco.org>> (02/09). La traduzione concettuale e non letterale del testo è di chi scrive; l'espressione *regime di genere* è di Connell, da *Questioni di genere*, opera citata precedentemente.

⁵⁶ Cfr. *ivi*, p. 9.

VIII) *Giustizia sociale (Social Justice)*: la disuguaglianza di genere attraversa ed incrocia gravi condizioni di povertà; misure specifiche per combattere la povertà, per essere efficaci, devono necessariamente includere strategie per rimuovere le cause della discriminazione di genere⁵⁷.

Sono queste le linee guida a cui far riferimento per progettare percorsi, che guardano alla realizzazione di società e comunità sostenibili e vivibili da tutti gli esseri umani.

Sono queste indicazioni molto generali che ovviamente devono essere concretizzate, strutturate all'interno delle sfere di competenze.

Progettare in un'ottica di *gender mainstreaming* significa innanzitutto leggere le realtà, ossia avviare *un'analisi critica di genere* che è un primo passo in avanti per agire sulla base dei bisogni delle persone *situate*.

L'analisi di genere esamina le attività specifiche, le condizioni, i bisogni, le opportunità e gli accessi al controllo e alla gestione delle risorse, ai benefici dello sviluppo e alle cariche decisionali. Studia inoltre i collegamenti di questi fattori con altri, nel più ampio e diversificato contesto sociale, economico, politico e ambientale⁵⁸.

Un'analisi che procede in questa direzione è oltremodo finalizzata a cogliere ed esplorare le differenze presenti e in divenire.

Una buona *analisi di genere* richiede pertanto di:

- a) documentare le vite e le attività di donne e uomini, raccogliendo dati separati e costruendo poi indicatori qualitativi o quantitativi;
- b) comprendere le esperienze e i vissuti delle donne e degli uomini ascoltando e cogliendo i loro punti di vista;
- c) trarre dai comportamenti e dalle relazioni personali una comprensione contestualizzata delle relazioni di genere⁵⁹.

Tale analisi si radica e si costruisce su un nucleo centrale di questioni:

- i ruoli delle donne e degli uomini;
- i fattori che modellano i ruoli di genere, causando la divisione e la discriminazione in ambito lavorativo;
- le possibilità di accesso alla gestione e al godimento effettivo delle risorse;

⁵⁷ *Ibid.*; la traduzione è di chi scrive e anche l'interpretazione dei concetti presentati, per cui si rimanda alla lettura diretta del testo per maggiori approfondimenti e contestualizzazioni.

⁵⁸ Cfr. *ivi*, p. 10.

⁵⁹ *Ibid.*

- le possibilità di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;
- la partecipazione effettiva alle cariche pubbliche e ai processi decisionali;
- gli interessi e i bisogni di donne e uomini.

Sono queste possibili aree in cui condurre le prime esplorazioni secondo il *gender mainstreaming*, alle quali bisognerà successivamente affiancare piani di sviluppo per procedere nell'eventuale intervento d'area e di settore.

Una lente di genere promuove e forma capacità e sensibilità di genere.

Per questo vorrei focalizzare l'attenzione sulla pluralità di progettazione di *gender mainstreaming* nei processi formativi all'interno di università e scuole, che tengano conto della prospettiva indicata e degli strumenti metodologici dell'*analisi di genere* forniti dall'Unesco.

Una strategia efficace prevede e richiama l'assunzione e la consapevolezza delle responsabilità di ognuno nella sfera sociale e politica dell'agire, non delega ad altri l'incombenza di analizzare da più punti di vista le diverse problematiche.

Per affermare il principio dell'equità di genere, nel rispetto e nella valorizzazione delle reciproche differenze, bisogna ripartire dalle condizioni di partenza, dal presupposto che ognuno dovrebbe avere uguali opportunità di agire all'interno delle istituzioni sociali e politiche.

La pedagogia e le scienze dell'educazione hanno l'importante responsabilità di ripensare una cultura di genere, usufruendo degli spazi a disposizione, intersecando le risorse teoriche con quelle pratiche, ridefinendo obiettivi e mete da raggiungere nel campo della formazione in una chiara e cosciente ottica di *gender mainstreaming*.

Il compito pedagogico non consiste solo nel rappresentare ed interpretare la ricchezza e la profondità dei *gender's studies* e dei *women's studies*, bensì nel tradurre tale forza in pratica educativa nel quotidiano.

La promozione di una cultura di eguaglianza ed equità di genere nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze è una scelta che richiede collaborazione, dialogo, relazione, impegno, distribuzione delle responsabilità, grande sensibilità, per costruire *cantieri di innovazione* in cui la formazione possa davvero giocare un ruolo decisivo nel cambiamento sociale.

«Una riflessione specifica “di genere” si sostanzia con l'uso consapevole di contenuti, tecniche, strumenti, materiali, linguaggi che tengono conto del diverso impatto di genere»⁶⁰.

⁶⁰ M. G. Catemario, *Sperimentare in ottica di genere. Le amministrazioni pubbliche verso una cultura organizzativa che valorizzi le differenze*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma 2005, p. 62.

In linea con le indicazioni, i suggerimenti, i quadri internazionali ed europei, bisognerebbe attivare azioni trasversali alle pratiche formative, ossia adottare una lente di genere attraverso la quale:

- selezionare gli argomenti che necessitano di essere indagati;
- individuare i dati necessari per comprendere i differenziali di genere, i ruoli di donne e uomini e i rispettivi contributi alle varie sfere della vita;
- valutare i concetti, le definizioni e i metodi comunemente usati, alla luce delle questioni di genere;
- sviluppare nuovi concetti, definizioni e metodi, che tengano conto del differenziale di genere;
- raccogliere, elaborare, presentare le statistiche in una forma che renda accessibile e facilmente leggibile la differenza di genere;
- sviluppare progetti di diffusione, allo scopo di rendere più conosciute le informazioni raccolte⁶¹.

Sono queste macroaree di intervento, che dovrebbero essere colorate dalle idee e dalle volontà, potenziate criticamente di contenuti e di pensieri, con livelli di problematicità e obiettivi congiunti ai bisogni, ai frangenti, agli interessi dei soggetti in formazione: sensibilità e atteggiamenti, consapevolezza e coscienza trasversali, oltre che percorsi di studio, di aggiornamento, di specializzazione, attività laboratoriali e seminariali per studenti e studentesse di scuola secondaria, per bambini e bambine di scuola primaria, dell'infanzia, per docenti e future docenti, per educatrici ed educatori, oltre che per genitori e familiari.

Importanti indicazioni si rilevano in una interessante pubblicazione del 2001 curata da Astrida Neimanis per l'*United Nations Development Programme*; il testo si presenta come un manuale pratico di *gender mainstreaming*, pensato come una guida per tutte le persone che studiano, si interessano e si assumono la responsabilità quotidiana di promuovere politiche e strategie sensibili all'ottica di genere nei propri settori di competenza e professionalità⁶².

Le analisi precedentemente fatte e le esperienze, scrive Neimanis, ci mostrano come le questioni legate alla disuguaglianza e alla discriminazione di genere, differiscono da paese a paese, da regione a regione, per cui è necessario contestualizzare le pratiche e le ricerche, per cogliere sulla base di una struttura di analisi condivisa, ri-

⁶¹ Cfr. *ivi*, p. 63.

⁶² A. Neimanis, *Gender mainstreaming in practice: A handbook*, UNDP, New York 2001, consultabile alla pagina web: <<http://www.undp.org/women/publications.shtml>> (02/09); la traduzione letterale e concettuale del testo è di chi scrive, per cui si rimanda alla lettura diretta del testo in lingua originale per approfondimenti, chiarimenti e precisazioni.

gorosa ma flessibile, i diversi bisogni, le differenti condizioni e priorità nella lotta alle disuguaglianze di opportunità e accessi per le donne, che comunque coinvolge anche gli uomini.

Quindi il livello di intervento dipende dal livello dei bisogni e delle problematiche riscontrate in un dato territorio e momento, declinato nello specifico quadro di interesse e azione del settore di studi di riferimento.

Articolato in due parti, il manuale presenta nella prima una chiara ed esaustiva guida alla prassi di *gender mainstreaming* tramite l'ausilio di strumenti, quali *check-list*, esercizi, proposte generali articolate in dieci passaggi e questioni; mentre la seconda si presenta come un approfondimento delle aree di interesse e di azione, delineandone i principali argomenti, gli indicatori, gli obiettivi, le misure, gli interventi. Fra le suddette troviamo ovviamente la sezione dedicata all'*Education*, nella quale si legge che l'istruzione è una parte vitale del *gender mainstreaming*, in quanto spazio e indicatore dell'uguaglianza di genere, oltre che potenziale dispositivo per scardinare e combattere gli stereotipi di genere che determinano e legittimano le disuguaglianze di genere nelle società⁶³.

Il campo educativo si presenta incisivo e determinante nel reindirizzare quei processi di segregazione e discriminazione; operare qualitativamente in questo settore significa seminare il futuro dell'uguaglianza di opportunità e possibilità di esistenza per le donne e per gli uomini, investire nelle forze di metamorfosi, operare nella quotidianità, incidere realmente su quel *problema che non ha nome*⁶⁴, di cui bambine, ragazze e donne sono le principali vittime.

Sperimentare in formazione secondo un'ottica di *gender mainstreaming* significa accogliere e avviare pratiche di riflessività su dati, progetti, rapporti, mettendo al centro dell'interesse la categoria di *genere*.

In tale approccio globale obiettivi quali:

la promozione e la diffusione dei valori e delle prassi che stanno alla base della parità tra i sessi, il miglioramento della comprensione delle questioni connesse con la discriminazione diretta e indiretta, lo sviluppo della capacità dei soggetti interessati di promuovere efficacemente la parità fra uomini e donne, in particolare sostenendo lo scambio di informazioni ed esperienze positive⁶⁵,

⁶³ Cfr. *ivi*, p. 90.

⁶⁴ Friedan, *La mistica della femminilità*, cit..

⁶⁵ Comitato Regionale di Esperte (a cura di), *Trame di lavoro. Strumenti per il mainstreaming e l'empowerment nei processi educativi e formativi*, Irace Print Service, Napoli 2003, p. 23.

dovrebbero essere realizzati attraverso sensibilizzazione, analisi, valutazioni, sviluppo di conoscenze e competenze.

Neimanis suggerisce quattro livelli e spazi di azione:

1. Analisi di genere dei tassi di iscrizione e degli indici di completamento dei cicli di studio di femmine e maschi;
2. Analisi di genere sulla professione dell'insegnante;
3. Analisi di genere su ruoli e stereotipi di genere nelle agenzie di formazione;
4. Analisi di genere dei ruoli e del coinvolgimento dei familiari nei processi formativi.

Procederei brevemente a descrivere e analizzare i quattro livelli d'azione.

1. Uguaglianza nei tassi di iscrizione e di completamento del ciclo di studi

L'uguaglianza di genere può essere intanto rilevata nel numero di maschi e femmine iscritti a scuola nei diversi gradi e livelli; questo tipo di comparazione è quello più utilizzato nei paesi in via di sviluppo, in cui l'obiettivo minimo da raggiungere è la parità di accesso all'istruzione.

Nei paesi *cosiddetti* sviluppati i numeri ci dicono che la parità è stata quasi raggiunta, anzi in alcuni casi le ragazze che proseguono e concludono gli studi superiori e universitari risultano essere in numero maggiore rispetto ai loro coetanei maschi⁶⁶.

Campani negli anni Novanta registrava «una tendenza alla parità tra uomini e donne nell'accesso all'educazione» europea e mondiale, con opportune differenziazioni da cogliere da paese a paese, come pure tra paesi sviluppati e in via di sviluppo, e con andamenti non lineari, anzi caratterizzati da battute d'arresto e contraddizioni.

La principale contraddizione è senz'altro il fenomeno della cosiddetta “segregazione formativa”, ovvero la sovra-rappresentazione delle ragazze in certi filoni di studio, tanto a livello secondario che superiore, e la sotto-rappresentazione in altri, essenzialmente nelle materie scientifiche e nelle nuove tecnologie, più promettenti per quello che riguarda gli sbocchi professionali. A questo orientamento formativo corrispondono le difficoltà d'inserimento nel mercato del lavoro, maggiori per le ragazze che per i ragazzi, e la scarsa diversificazione nei mestieri e nelle professioni⁶⁷.

A distanza di molti anni, Catherine Marry, riferendosi al panorama europeo, parla ancora di una rivoluzione incompiuta;

⁶⁶ World Economic Forum, *Global Gender Gap Report 2008*, cit.

⁶⁷ G. Campani, *Donne a scuola in Europa*, in Olivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, cit., p. 246.

l'istruzione delle donne nei paesi europei ha rappresentato uno dei maggiori sconvolgimenti sociali del XX secolo, ma la dinamica dei loro successi scolastici resta incompiuta. Le ragazze hanno meno accesso dei maschi alle facoltà di prestigio e le formazioni più femminilizzate restano le meno valorizzate⁶⁸.

Spesso dietro l'alto numero di iscrizioni si nascondono forme di disegualianze nella scelta dei campi di studio e delle tipologie di scuola o di università.

I dati più generali a disposizione ci dicono che c'è un forte dislivello di presenze nei settori tecnologici, ingegneristici e informatici, ancora di dominio maschile, mentre si rileva un'altissima presenza femminile nei settori umanistici, educativi, sociali.

Le dinamiche della scolarizzazione in Europa presentano variabili piuttosto ricorrenti: le ragazze, a scuola come poi nel mondo del lavoro, hanno meno opportunità e disposizioni per accedere agli spazi più prestigiosi rispetto ai loro coetanei maschi; situazioni di uguaglianza di presenze si registrano solo nel campo degli studi sociali e commerciali.

Le donne sono riuscite a sfondare le mura delle discipline giuridiche e mediche, storicamente baluardo maschile, mentre ancora non riescono ad accedere alle aree di formazione e qualificazione industriali, del genio civile, dall'operaio specializzato all'ingegnere, sostiene Marry.

Mentre a forte predominio femminile risultano i seguenti percorsi formativi: insegnamento, professioni di cura e di assistenza delle persone deboli, comunicazione, archiviazione e classificazione di documenti ecc; «queste competenze e queste professioni sono meno riconosciute in termini di reddito e di prestigio sociale»⁶⁹.

A questi fenomeni si aggiungono poi quelli legati alla dispersione scolastica, al disagio e alla marginalità, alle difficoltà della migrazione, e tanti altri fattori che, rilevati nel settore dell'istruzione, possono fornire suggerimenti per osservare criticamente le

⁶⁸ C. Marry, *L'istruzione femminile in Europa: una rivoluzione incompiuta*, in Ockrent (a cura di), *Il libro nero della donna*, cit., p. 746. In questo settore di ricerche, per il contesto italiano, si rimanda agli studi di: L. Erlicher, B. Mapelli, *Immagini di cristallo: desideri femminili e immaginario scientifico*, La Tartaruga, Milano 1991; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992; F. Bimbi (a cura di), *Il genere e l'età. Percorsi di formazione dell'identità verso la vita adulta*, Franco Angeli, Milano 1993; L. Erlicher, B. Mapelli, *I modelli e le virtù: i percorsi di crescita delle adolescenti*, Guerini, Milano 1994; B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, La Nuova Italia, Firenze 2001; S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 2002; L. L. Sabbadini, *Come cambia la vita delle donne*, ISTAT, Roma 2004; R. Pace, «*La Società delle Estranee: essere donne insegnanti nel terzo millennio*», in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008.

⁶⁹ Marry, *L'istruzione femminile in Europa: una rivoluzione incompiuta*, in Ockrent (a cura di), *Il libro nero della donna*, cit., p. 748.

condizioni di vita di maschi e femmine, le tipologie di relazioni e le possibilità di vita per entrambi in precisi contesti temporali, spaziali, storici.

Neimanis indica come obiettivi da perseguire in questo primo orizzonte, secondo una *strategia di gender mainstreaming*, i seguenti:

- parità di iscrizioni fra maschi e femmine in tutte le facoltà, programmi di studio, e livelli di istruzione;
- pari indici di completamento del ciclo di studi per femmine e maschi in tutte le facoltà, programmi di studio, e livelli di istruzione.

Tali obiettivi sono strettamente collegati alle possibili conseguenze sociali, economiche e politiche: differenti opportunità educative comportano una minore giustizia sociale, provocano minor efficienza ed efficacia nel settore professionale ed economico, e producono reazioni a catena in cui le donne risultano sempre essere vittime di pregiudizi, condizionamenti, minori possibilità di vivere una vita ricca di opportunità.

L'equilibrio politico, economico e sociale di un paese è profondamente influenzato dal sistema scolastico ed educativo, per questo scrive Neimanis, che per ridurre il divario di genere nelle sfere economiche e politiche bisogna «iniziare raddrizzando gli equilibri nel sistema scolastico»⁷⁰.

a) *Gender Analysis*: prima fase della prassi indicata dalla ricercatrice dell'Unesco; consiste nel rilevare le condizioni di partenza dei fenomeni, secondo, in questo caso, i seguenti tre indicatori:

- rapporto maschio-femmina di iscrizione a tutti i livelli di scolarizzazione (dalla scuola primaria all'università);
- rapporto maschio-femmina di iscrizione secondo le materie di studio;
- rapporto maschio-femmina nell'indice di completamento degli studi⁷¹.

b) *Possible Interventions and Entry Points*: seconda fase, in cui si individuano alla luce dei dati raccolti, campi di intervento e strategie da adottare per modificare eventuali fenomeni di segregazione formativa di genere, minori presenze, dispersione scolastica e abbandoni a causa dell'appartenenza di genere.

I possibili interventi indicati sono i seguenti:

- lavorare ai cambiamenti nei *curricula*;
- evitare di perpetuare stereotipi e *format standard* di studio;

⁷⁰ Neimanis, *Gender mainstreaming in practice*, cit., p. 91.

⁷¹ *Ibid.*

- avvalersi sempre di ricerche e indagini interdisciplinari e complementari che permettano di approfondire la comprensione dei fenomeni in atto;
- analizzare le motivazioni e le cause che portano a carriere scolastiche diverse per maschi e femmine, cercando poi di individuare strategie mirate all'aiuto e all'orientamento;
- recuperare e incoraggiare studenti e studentesse a scegliere fra una pluralità di discipline, al fine di ridurre la segregazione formativa di genere, prospettando percorsi di studio non tradizionali e mostrando loro come ci sia una pluralità nelle scelte di vita delle persone;
- infine incrementare campagne informative e livelli di consapevolezza nelle studentesse e negli studenti, poiché ciò che sembra una scelta libera e spontanea, è spesso il prodotto di forti condizionamenti segreganti.

c) *Stakeholders*: ultima fase descritta, ma di primaria importanza per la riuscita dell'intervento, è l'individuazione dei cosiddetti *stakeholders*, ossia dei soggetti che potranno essere incisivi e decisivi nell'apportare cambiamento sociale; parliamo dei soggetti, delle risorse umane da coinvolgere, ossia di tutti coloro che hanno un interesse nei confronti delle attività di *gender mainstreaming* nell'istruzione e che possono influenzare tale attività con il loro contributo.

Neimanis individua i seguenti *Stakeholders*:

- studenti e gruppi di studenti
- insegnanti e associazioni di insegnanti
- genitori e associazioni di familiari
- Ministero dell'Istruzione e tutti i suoi Dipartimenti
- Enti locali
- Comitati e Consigli scolastici
- ricercatori e studiosi di formazione e politiche formative
- Organizzazioni non governative che si occupano di educazione.

Bisogna poi rilevare la sensibilità di genere dei suddetti soggetti e l'eventuale *gender gap* iniziale anche all'interno dei gruppi citati.

2. Analisi di genere sulla professione dell'insegnante

La *femminilizzazione dell'insegnamento* è ormai in Italia un fenomeno storico, culturale, una sproporzione di genere al femminile, disarmonica, connessa allo scarso

prestigio sociale e alle inadeguate retribuzioni economiche del mestiere, conseguenza riflessa del processo di insediamento femminile nella professione⁷².

«Iniziata da circa un secolo nella società occidentale, la presenza delle donne nell'istruzione, come allieve e come insegnanti, si è andata progressivamente consolidando, fino a diventare maggioritaria» se non assoluta in alcuni casi; questo fenomeno rimanda alla questione fondamentale che «concerne il rapporto tra l'esser donna e la scelta di lavorare nella scuola»⁷³.

Questo scrive Neimanis è un problema tipico di *stereotipi e ruoli di genere*, per cui scarsa presenza di uomini nella scuola primaria significa scarsa presenza di modelli e ruoli maschili per bambini di scuola primaria, ossia rinforzo di quello stereotipo che assegna al mondo femminile la responsabilità e l'impegno della cura, dell'insegnamento, dell'educazione e dell'assistenza dei bambini in quella fascia d'età e in quel particolare momento di formazione.

La segregazione degli uomini e delle donne in territori separati, le "asimmetrie" nei livelli occupati dai lavoratori dei due sessi nelle gerarchie professionali, le differenze di prestigio, retribuzione, opportunità: sono manifestazioni evidenti dello squilibrio che permane nella divisione sessuale del lavoro e delle ricompense sul mercato⁷⁴.

L'obiettivo da raggiungere in questo settore di intervento dovrebbe essere *l'uguaglianza di partecipazione di uomini e donne in tutti i livelli e in tutte le aree dell'insegnamento*. Poiché a questo obiettivo sono collegati questioni di *giustizia sociale*, quali la lotta alle forme di discriminazione in ambito lavorativo subite dalle donne, in termini di modalità contrattuali, retribuzioni, possibilità di carriera, trat-

⁷² Si richiama qui una nota riflessione di Sullerot a proposito di tale fenomeno: l'insegnamento non può essere considerato una conquista femminile, bensì un posto vuoto abbandonato dagli uomini per motivi sociali ed economici; molto spesso, scriveva Sullerot negli anni Settanta «le donne sono entrate soltanto là dove gli uomini hanno voluto ammetterle» in E. Sullerot, *La donna e il lavoro*, Bompiani, Milano 1977 (ed. orig. 1970), p. 319.

⁷³ A. Porcheddu, *Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità*, in Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, cit., p. 224; per un approfondimento della tematica nel nostro paese si rimanda inoltre alla lettura delle seguenti ricerche: L. Santelli Beccegato, S. Ulivieri (a cura di), *Genere e educazione*, «Studium Educationis», n. 2, 2003; Ministero della Pubblica Istruzione, *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, Aprile 1999, consultabile alla pagina web: <www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/femminil.pdf> (02/09).

⁷⁴ F. Pristinger, *Il lavoro delle donne: passato e presente*, in Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, cit., pp. 164-165. Si rimanda per un approfondimento del tema alla lettura dei seguenti saggi dell'autrice: *Il lavoro prima e dopo la laurea: i percorsi di genere*, in G. Gangemi, G. Zaccaria (a cura di), *Per una classe dirigente europea*, Cedam, Padova 2000; *Genere, lavoro e sostegno sociale*, in F. Gambino, E. Mingone, F. Pristinger (a cura di), *Distanze e legami*, Carocci, Roma 2003.

tamenti e posizioni; questioni di *efficienza* del mercato del lavoro, poiché segregazione occupazionale significa minori possibilità di scelta e mobilità per maschi e femmine nel mercato del lavoro; oltre che reazioni a catena che dalla vita professionale muovono verso la dimensione sociale, familiare, ed emotiva vissuta dalle donne.

a) Gli indicatori in questa prima fase della *Gender Analysis* suggeriti da Neimanis sono i seguenti:

- il rapporto femmine-maschi nello staff di insegnanti
- il rapporto femmine-maschi nelle posizioni dirigenziali e di comando all'interno del panorama dell'istruzione.

b) *Possible Interventions and Entry Points*: fra i possibili interventi si rilevano i seguenti:

- promuovere politiche di pari opportunità e non discriminazione per le donne e per gli uomini nel percorso di formazione;
- riconoscere e rimuovere stereotipi, false e facili categorizzazioni degli esseri umani;
- si richiede inoltre un impegno politico e governativo nella necessaria riconsiderazione delle retribuzioni e dell'importanza degli insegnanti, del necessario prestigio sociale e politico di tale professionalità;
- ri-coinvolgimento degli uomini.

3. Analisi di genere su ruoli e stereotipi nelle agenzie formative

La questione da riflettere è *il cosa e il come* si insegna in classe. All'interno del cosa e del come si nascondono nuclei di stereotipi di genere che sono penetranti e pervasivi nel processo di formazione delle identità di genere, ma allo stesso tempo sono questi i dispositivi educativi da coinvolgere per sfidare e rovesciare i suddetti nuclei.

L'istruzione estesa e universalizzata, anche se insostituibile presupposto e diritto, sembra non bastare alla risoluzione dei divari e delle disparità fra i generi; spesso all'interno delle classi, delle relazioni educative si ripropongono e si trasmettono atteggiamenti e comportamenti pregiudiziali e conformi ad una certa tradizione discriminante.

«In assenza di un sistema di orientamento in grado di rendere più trasparenti i diversi percorsi e le diverse opportunità offerte dall'istruzione formativa»⁷⁵ e in assenza di percorsi di formazione in cui la tradizione non viene «sottoposta ad analisi

⁷⁵ A. Porcheddu, *Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità*, in Olivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, cit., p. 219.

critica, non fatta oggetto di comprensione e di interpretazione»⁷⁶ in un'ottica di *gender mainstreaming*, e in assenza di percorsi di formazione per gli/le insegnanti mirati ad acquisire competenze e conoscenze critiche, riflessive, nella suddetta ottica, si rischia di aderire a sistemi di significati depositati nella società, accogliere inconsapevolmente regole di condotta, non assumersi le responsabilità della critica e dell'analisi.

Si rischia inoltre di cadere più o meno consapevolmente in processi di ripetizione, standardizzazione delle realtà, chiusura delle prospettive, spesso riproduzione di disparità e inopportune differenziazioni.

«I pregiudizi sono profondamente radicati nel costume; sfidano il tempo, le rettifiche, le smentite perché presentano un'utilità sociale» scriveva Gianini Belotti oltre trent'anni fa, in un momento storico in cui molte donne speravano di gettare le fondamenta di una rivoluzione culturale e politica; ma per confutare e distruggere i suddetti, «occorre non solo una notevolissima presa di coscienza, ma anche il coraggio della ribellione che non tutti hanno»⁷⁷.

La pedagogia può trovare questo coraggio?

Alcuni studi dimostrano come la scuola, le insegnanti, i libri di testo, i programmi e i *curricula* incoraggiano e riproducono stereotipi di genere in quasi tutti i paesi del mondo; numerosi gli appelli e le richieste formative per ripensare, agire, intervenire politicamente nelle questioni di genere, per spezzare e interrompere, o comunque invertire una tendenza discriminante nei confronti delle donne. Tendenza che in questi ultimi anni sta assumendo caratteri internazionali, rinforzi mass-mediatici, strumentalizzazioni politiche e religiose, diventando terreno di scontro per alcuni, nel quasi completo disinteresse delle agenzie formative.

Di fronte al rafforzamento di condizionamenti culturali, al persistere di *regimi di genere*, cosa si può e si dovrebbe in formazione?

a) Indicatori per una *Gender Analysis*:

- la percentuale di sensibilità di genere nei comitati, nei consigli e nelle attività scolastiche avviate e seguite dalle/dagli insegnanti;
- la percentuale di sensibilità di genere nei percorsi di formazione dei/delle docenti;
- la presenza di programmi e corsi di studio di genere nelle scuole superiori e nelle università;
- il rapporto di partecipazione di femmine e maschi nelle attività extra-curricolari e nelle associazioni scolastiche, per tipologia;

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973.

- la presenza di dichiarazioni, rapporti, resoconti, sulle strategie e sulle politiche scolastiche attivate nella scuola per promuovere l'uguaglianza di genere;
- in caso di presenza di intenti dichiarati e politiche strategiche, rilevare la quantità e la qualità delle risorse impegnate per rimuovere stereotipi di genere nelle classi⁷⁸.

Dall'analisi dei bisogni formativi all'individuazione degli obiettivi e dei risultati, dalla ricerca delle metodologie alla scelta dei contenuti e degli strumenti, la progettazione in un'ottica di *gender mainstreaming* richiede: attenzione, consapevolezza, costanza, lavoro di *equipe*, oltre ad una particolare sensibilità e disposizione da parte della scuola e delle accademie, dei/delle protagoniste, dei/delle dirigenti, dei/delle insegnanti, dei/delle studenti/sse, del personale non docente, degli enti locali, e delle politiche nazionali, e soprattutto *nuove virtù pedagogiche* di genere.⁷⁹

Gli indicatori, di cui è stato riportato un breve riassunto tematico, possono diventare la base concettuale per operare opportuni e contestualizzati interventi: lavorare alla realizzazione di attenti materiali metodologici, linee guida per docenti e operatrici/ori rivolte alla prassi di *gender mainstreaming* nelle scuole e nei contesti educativi; predisporre la cooperazione fra enti locali e consigli scolastici; revisionare annualmente i libri di testo con le dovute competenze e professionalità di genere; proporre corsi di aggiornamento, seminari, *workshop* mirati *in itinere*, al fine anche di monitorare gli sviluppi e rilevare i cambiamenti.

b) *Possible Interventions and Entry Points:*

- Scuola Primaria e Scuola Secondaria di I Grado; a questi livelli di scuola, Neimanis sostiene che si può procedere in forme e modi diversi, pensando di integrare nei programmi, dando spazio e vigore nei *curricula* di studio, ad alcuni *focus* di

⁷⁸ Tramite questi indicatori si rileva la possibilità di condurre analisi di genere sulle condizioni del fenomeno che si vuole approfondire o indagare, tenendo conto delle differenze locali, delle condizioni di partenza importanti per verificare successivamente i cambiamenti, e delle difficoltà di costruire percorsi didattici attenti al genere in tutte le fasi del processo educativo. Si rimanda comunque alla lettura del testo integrale per maggiore chiarezza e contestualizzazione: Neimanis, *Gender mainstreaming in practice*, cit., pp. 90-101.

⁷⁹ Richiamo un'espressione, oltre che convinzione, di Barbara Mapelli sulla necessità di *ritrovare e ricostruire* nuove relazioni pedagogiche e di *formare* nuove virtù pedagogiche; per un approfondimento del tema si rimanda alla lettura del suo libro, *Nuove virtù. Percorsi di filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2004.

genere: l'educazione alla salute, l'educazione sessuale, l'educazione alla cittadinanza, l'educazione ai diritti umani⁸⁰.

Inoltre si pone l'attenzione su una lente di genere da stimolare nelle attitudini professionali, nelle capacità trasversali dei docenti, nei modi e negli aspetti impliciti che, protagonisti nelle relazioni educative e nel lavoro quotidiano svolto nelle classi, risultano essere molto più incisivi delle discipline e dell'esplicito.

- Scuola Secondaria e Università: si ritiene opportuno inserire e offrire corsi di studio e programmi centrati sulle questioni di genere nelle Facoltà, nei Corsi di laurea, con particolare attenzione nelle Facoltà e nei Corsi in cui l'obiettivo formazione è centrale; inserire poi tale ottica e prospettiva d'analisi all'interno delle discipline classiche (la filosofia, la sociologia, la letteratura, la psicologia, la pedagogia, le scienze politiche, l'antropologia, l'economia, la giurisprudenza, la matematica, la fisica ecc.); formare soggetti pensanti in un'ottica di genere, capaci di declinare il *gender mainstreaming* nelle politiche sociali, familiari, educative e politiche significa formare cittadini e cittadine democratici.
- Materiali d'insegnamento e libri di testo: proporre un'analisi di genere costante dei libri di testo, dei materiali utilizzati, dei registri linguistici, è quanto più necessario e complementare per raggiungere l'obiettivo di scardinare stereotipi e pregiudizi di genere riprodotti nella lingua, nelle letture, nelle immagini, negli esempi, in cui un lavoro di concerto fra insegnanti, esperti, e case editrici sarebbe auspicabile⁸¹.

⁸⁰ Questi *focus* di studio e di insegnamento sono già presenti nei *curricula* e nei programmi ministeriali, sono presenti nei percorsi di formazione delle insegnanti, sono spesso oggetto di sperimentazioni, ma nella maggior parte dei casi sono interpretati e vissuti come apparati complementari; difficilmente vengono presentati e proposti in un'ottica di genere, spesso restano ai margini dei percorsi di studio poiché collaterali, o, in alcuni casi, a questo tipo di programmazione non corrisponde l'impegno, la sensibilità, l'atteggiamento critico necessario per avviare processi formativi sensibili ad un'ottica di genere e davvero in grado di promuovere cambiamento sociale.

⁸¹ Degni di nota e di interesse in Italia i lavori avviati da Alma Sabatini negli anni Ottanta: *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* (1986), *Il sessismo nella lingua italiana* (1987-1993) Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma; inoltre si segnalano le seguenti ricerche: E. Gianini Belotti, *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni della parte delle bambine, Milano 1978; I. Biemmi, *Sessi e sessismo nei testi scolastici*, Quaderno n. 29, Consiglio regionale della Toscana, Commissione regionale pari opportunità donna-uomo, Firenze 2006; e infine il Progetto Polite, ossia Pari Opportunità nei Libri di Testo: progetto europeo, oltre che Codice di autoregolamentazione per l'editoria scolastica, nato con l'obiettivo di promuovere una riflessione culturale, didattica ed editoriale alla luce della variabile delle discriminazioni di genere, con l'esito di produrre e pubblicare libri sempre più attenti e rispettosi delle pari opportunità dei generi. Nato nel 1998 è ancora in corso, pur avendo incontrato forti ostacoli nell'effettivo cambiamento e nel diffondere una sensibilità di genere nell'editoria scolastica.

- Attività e formazione degli e delle insegnanti: non solo il cosa, ma soprattutto il come; un'ottica di *gender mainstreaming* può essere decisiva nell'interrompere la catena dello stereotipo e del pregiudizio, se applicata alle modalità, agli atteggiamenti, al linguaggio, alla comunicazione, ai messaggi formali e informali di cui i docenti sono promotori e di cui si avvalgono per insegnare, avviare giovani studenti e studentesse alle loro discipline. Progettare percorsi di formazione alle competenze e alle conoscenze delle questioni di genere per insegnanti di ogni ordine e grado di scuola significa gettare le fondamenta su cui avviare il cambiamento⁸².
- Attività extra-curricolari e consigli degli studenti: il contesto scolastico è sicuramente, scrive Neimanis, quello in cui i processi di socializzazione, interazione e relazione fra giovani possono rappresentare gli spazi di costruzione di modelli di comportamento che saranno poi riprodotti nell'età adulta. Tutte le attività di dopo-scuola e di partecipazione da parte degli studenti alla vita politica e alla gestione di spazi liberi nella scuola dovrebbero essere rilette anche in una prospettiva di genere.

In questo quadro multiprospettico e multisetoriale di lavoro e di riflessione, l'Unesco individua poi un sommario di macro-obiettivi a cui guardare:

- eliminare inutili stereotipi e pregiudizi di genere dai materiali d'insegnamento e dai contenuti dei programmi e dei *curricula*;
- rendere vantaggiose le opportunità formative, e trarre profitto, in termini di *gender mainstreaming*, dai sistemi educativi, per mettere in discussione stereotipi e ruoli di genere e al contempo progettare ed offrire percorsi di formazione alternativi in un'ottica democratica di genere;
- individuare e eliminare pregiudizi di genere all'interno delle classi e nei rapporti quotidiani, che risultano essere svantaggiosi e spesso vincolanti per le libertà delle persone⁸³.

I tre macro-obiettivi sono strettamente collegati alla possibilità di favorire una maggiore giustizia sociale anche in altre sfere, richiamano le responsabilità di tutti coloro che concorrono ai processi formativi con competenze e ruoli differenziati e

⁸² Si crede fermamente nella necessità di corsi di formazione per docenti che guardino non solo alle competenze disciplinari, ma anche e soprattutto a quelle competenze trasversali necessarie nell'orizzonte delle relazioni educative.

⁸³ Neimanis, *Gender mainstreaming in practice*, cit., pp. 90-101.

integrati, e possono determinare reazioni a catena in termini di libertà, diritti, giustizia e potenzialità delle persone.

L'accrescimento della qualità della vita, delle relazioni umane fra donne e uomini richiede l'impegno pedagogico nella formazione di soggetti pre-disposti all'agire democratico, attenti alle differenze originarie dei bisogni e delle condizioni, e interessati a collaborare al raggiungimento di obiettivi comuni di uguaglianza.

Formare soggetti che abbiano come fine la garanzia e la protezione dei diritti di cui dovrebbero godere in quanto esseri umani, significa incoraggiare nelle persone in formazione consapevolezza delle proprie capacità, favorendo l'acquisizione critica e dinamica di competenze e conoscenze sociali, politiche, giuridiche, da attivare nel proprio contesto socio-familiare e nel più ampio spazio pubblico e politico.

4. Analisi di genere che coinvolgono i genitori nei processi di formazione e nelle politiche scolastiche

I genitori, scrive Neimanis, giocano un ruolo vitale nell'educazione dei figli e nei processi di scolarizzazione e istruzione.

I genitori sono presenti nel supportare i figli nelle attività pomeridiane, nelle scelte di indirizzo scolastico e universitario, oltre che esser parte integrante della vita scolastica tramite le attività e la partecipazione nei consigli scolastici.

Ma non solo questo poiché, come sostiene Crespi, «la famiglia è un punto di partenza indispensabile nel considerare i rapporti tra le generazioni»; nella pluralità e nella mutevolezza dei caratteri contemporanei, la famiglia

è il luogo primario dove il soggetto nasce e si sviluppa, nel quale riconosce la propria appartenenza a uno dei due *genders*, perché è il primo ambito dove la differenza fra due sessi e la specificità di ognuno vengono chiarite e valorizzate⁸⁴,

è il principale spazio di autoformazione dei soggetti.

L'insieme di queste riflessioni sui rapporti fra educazione e ambiente familiare, in un'ottica di genere, ci spinge a valutare e pensare percorsi di informazione e sensibilizzazione alle problematiche in oggetto anche per le figure genitoriali, protagoniste *in primis* dello sviluppo formativo dei loro figli e figlie; in questo delicato rapporto un ruolo non meno importante è giocato dalle attività e dalle predisposizioni degli insegnanti, che risultano essere *mediatori* di rapporti complessi e articolati.

⁸⁴ I. Crespi, *Identità di genere, relazioni e contesti. Esperienze maschili e femminili a confronto*, Unicopli, Milano 2005, p. 156.

Questo aspetto delicato del *gender mainstreaming* nella sensibilizzazione e inclusione dei genitori è decisiva nelle reazioni a catena delle opportunità e possibilità di piena realizzazione dei bambini e delle bambine.

In conclusione, si apre l'ultimo capitolo delle questioni e degli obiettivi da porsi.

a) Vengono proposti come indicatori per una *Gender Analysis* i seguenti:

- il rapporto maschi-femmine nella partecipazione ai consigli scolastici e alle associazioni dei genitori;
- il rapporto maschio-femmina nella partecipazione ad incontri fra genitori ed insegnanti.

b) *Possible Interventions and Entry Points*

In questa direzione, Neimanis sostiene che i possibili spazi di intervento sono da cercare:

- nelle politiche scolastiche e nelle direttive dei Ministeri;
- nel promuovere campagne di sensibilizzazione e informazione;
- nelle competenze degli e delle insegnanti nel sostenere un'ottica di genere nelle riflessioni e nelle tematiche da affrontare negli incontri con i genitori.

Quest'ultimo si presenta come il più delicato e complesso degli interventi, e richiede impegno e conoscenza approfondita dell'ambiente sociale e culturale, grande sensibilità, idee e prospettive condivise nelle questioni di genere, larghe intese, disponibilità e tempo per la cooperazione e l'attività integrata.

La realtà scolastica – culturale, relazionale, intersoggettiva – è a tutti gli effetti, un contesto di attribuzione, costruzione o ri-costruzione di significati e di strutturazione di motivazioni, atteggiamenti e comportamenti legati direttamente all'appartenenza di *gender* – sostiene Crespi, aggiungendo però che – se questo è quanto avviene sul piano delle pratiche quotidiane, altrettanto evidente risulta una generale tendenza, da parte della scuola e degli insegnanti, a considerare l'appartenenza di *gender* un elemento neutro e insignificante, un campo a-problematico, nel quale non avviene un lavoro intenzionale di discussione e crescita di consapevolezza, a fronte di un'affermazione di un modello pedagogico universalistico, che tuttora con fatica viene messo in discussione⁸⁵.

Alla fatica si deve sostituire il coraggio, all'indifferenza l'impegno pedagogico, alla neutralità dei saperi una critica consapevolezza di genere dei percorsi, e senza dub-

⁸⁵ Cfr. *ivi*, p. 63.

bio all'insignificanza bisogna opporre riconoscimento, analisi, e successive cartografie di conoscenze di genere.

L'attuazione del *gender mainstreaming* in formazione risulta essere un passaggio decisivo in una globale e integrata attività di sensibilizzazione alle questioni di genere nella società, che pur non essendo esaustive, né in alcun modo definitive, si presentano come un punto di partenza, come un trampolino da cui ri-lanciare attività di *gender mainstreaming* nei contesti educativi nel tempo, con costanza; mettendo in relazione la teorizzazione pedagogica delle differenze e dell'uguaglianza, con le pratiche e le strategie didattiche in convergenza alle politiche educative di genere comunitarie e internazionali.

«L'innovazione ha gli occhiali di genere»⁸⁶ e indossare questi occhiali significa forse non arrendersi alla tirannia dell'abitudine, ma impiegare tutte le energie a disposizione per sovvertire le discriminanti consuetudini sociali, politiche ed economiche, e così contribuire a migliorare le relazioni fra gli esseri umani e le loro possibilità esistenziali.

3. *Empowerment* politico e pedagogico al femminile

Promuovere l'uguaglianza di genere e l'empowerment delle donne è quanto viene indicato come III Obiettivo di Sviluppo del Millennio dalle Nazioni Unite, ossia una delle mete su e verso cui far convergere azioni e risorse.

Pochi anni prima, le Istituzioni, le Ong, i Movimenti e le Associazioni femminili e femministe, nella Piattaforma d'azione sottoscritta a Pechino, indicavano nel *gender mainstreaming* e nella promozione di *empowerment* delle donne le strategie, gli orizzonti, le direzioni per rimuovere la pluralità di discriminazioni di genere, etnia, classe, orientamento sessuale.

Incoraggiare politiche di formazione e pratiche educative in una chiara prospettiva di genere include e presuppone una particolare attenzione alle dinamiche di sviluppo e crescita personale delle donne, in quanto soggetti umani, sociali, politici particolarmente svantaggiati, in modi e forme diverse, in tutte le società umane.

Favorire l'acquisizione di potere, di potenzialità attraverso un equo accesso alle risorse, alle scelte e alle opportunità di vita, assicurando al contempo un livello di istituzionalizzazione e politiche di cambiamenti favorevoli all'uguaglianza di genere, crea effettivi movimenti positivi nelle società; creare meccanismi per un maggior coinvolgimento delle donne nella politica, nell'economia, nella società e soprattutto nei

⁸⁶ Catemario, *Sperimentare in ottica di genere*, cit., p. 85.

centri di potere decisionali, incide in modo circolare sulla loro vita in termini di opportunità, *chance*, autodeterminazione.

Creare ambienti in cui le donne possano davvero fare la differenza, significa pensare anche a percorsi di auto-formazione specifici e differenti, favorire la partecipazione e l'attività delle donne all'interno di contesti pubblici e politici da sempre gestiti da uomini, fornire le suddette di tutti gli strumenti necessari per diventare padrone consapevoli delle loro scelte e delle loro vite.

Dallago propone un'analisi etimologica del termine, che lo vede scomponibile in tre parti: *em*, scrive, è un prefisso che solitamente viene utilizzato per significare «mettere nelle condizioni di», orientando così le accezioni ad «un movimento propositivo verso qualcosa»; poi il sostantivo *power*, apparentemente di facile traduzione italiana, si riferisce al potere ma con un'accezione positiva, costruttiva, appunto propositiva, nel senso di *essere in grado di, avere le potenzialità di*; e infine il suffisso *ment* che nella lingua inglese si riferisce alla definizione di un processo e di un risultato contestualmente;

condividiamo quindi la precisazione di alcuni autori che indicano come l'*empowerment* non sia solo una destinazione, ma un viaggio costellato da diverse tappe, che non inducono a fermarsi in un luogo ma anzi spingono e motivano alla continuazione del viaggio stesso⁸⁷.

Nel significato stesso della parola e nel suo utilizzo si rilevano le particolari caratteristiche di questo percorso graduale, individuale e collettivo, relazionale e dialettico, verso «l'acquisizione di potere, inteso come potenzialità individuale e di gruppo»⁸⁸.

La letteratura scientifica presenta una eterogeneità di definizioni del concetto, una pluralità di campi di applicazione, una molteplicità di forme e azioni attraverso cui fare esperienza.

Zimmerman definiva appunto *l'empowerment un concetto multilivello*⁸⁹, individuale, collettivo e sociale, intra-personale e inter-personale, utilizzato in molteplici ambiti di studio nelle scienze umane, economiche e aziendali, con un ampio spazio d'impiego nei contesti educativi e politici.

Non a caso, la maggior parte degli autori e delle autrici che hanno tentato definizioni concettuali, una delimitazione dei confini disciplinari, oltre che degli obiettivi raggiungibili, presentano l'*empowerment* nelle sue forme distinte e disciplinari: area

⁸⁷ L. Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma 2006, p. 8.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ M. Zimmerman, D. Perkins, *Empowerment Theory, Research and Application*, «American Journal of Community Psychology», 5, 1995, pp. 569-579.

medica e psicologica, area della psicologia di comunità, area aziendale e delle organizzazioni, e infine politica e pedagogica⁹⁰.

Pratica e obiettivo che attraverso le discipline, il concetto in questione, scrive Francescato, si presenta come una sorta di ponte tra la sfera privata e la sfera pubblica, infatti scrive

nella sua globalità è frutto dell'interazione tra:

- l'empowerment psicologico individuale – relativo alla persona nel suo rapporto con gli oggetti esterni;
- l'empowerment permesso – fornito dalla specifica organizzazione istituzione o sistema con il quale il singolo interagisce;
- l'empowerment favorito – incoraggiato dall'ambiente sociale (le risorse o possibilità, i limiti e gli ostacoli posti dal contesto sociale più ampio)⁹¹.

Per cui progettare percorsi di *empowerment* significa incoraggiare il senso e la consapevolezza delle potenzialità soggettive in un quadro sociale di riferimento, cogliendo i condizionamenti ricevuti dal contesto e le opportunità stesse in questo presenti.

Altro fattore importante da evidenziare è il legame che l'*empowerment* ha con il *mutamento culturale e sociale*; «non si opera più in un sistema a somma zero, in cui qualcuno deve perdere o vincere, ma in uno in cui l'accrescimento del potere dei singoli accresce il potere del gruppo»⁹².

Per cui positività del concetto e della pratica, rispondenza ai bisogni e ai tempi individuali in un contesto esterno di connotazioni e possibilità sociali, percorso di auto-formazione dei soggetti, soprattutto se svantaggiati, possibilità di trasformazione sociale, culturale e politica, *fil rouge* tra passato, presente e futuro delle condizioni esistenziali.

L'*empowerment* risulta essere un «processo di possibilitazione della persona» in una dinamica complessa di stabilità e mutamento⁹³, «anello di collegamento tra la

⁹⁰ Rimando ad una letteratura ampia e diversificata in merito: M. Bruscazioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1991; C. Arcidiacono, B. Gelli, A. Putton (a cura di), *Empowerment sociale*, Franco Angeli, Milano 1996; M. Zimmerman, *Empowerment e partecipazione nella comunità*, «Animazione Sociale», 2, 1999, pp. 10-24; C. Piccardo, *Empowerment*, Raffaello Cortina, Milano 2000; M. Bruscazioni, S. Gheno, *Il gusto del potere*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁹¹ D. Francescato, *Empowerment personale, di gruppo e sociale*, in C. Arcidiacono, B. Gelli, A. Putton (a cura di), *Empowerment sociale*, Franco Angeli, Milano 1996, p. 15.

⁹²Cfr. *ivi*, p. 16.

⁹³ M. Bruscazioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 25-27.

formazione e il cambiamento»⁹⁴, tra capacità interne e combinate⁹⁵, tra il processo di ampliamento e presa di coscienza delle capacità personali e sociali dei soggetti e le relazioni dinamiche e interagenti con l'ambiente esterno.

Agli inizi degli anni Ottanta, sostiene Dallago, tale concetto entra a far parte della sfera e del linguaggio politico con i movimenti per i diritti civili e delle donne, in quanto processo e risultato delle «lotte per l'emancipazione e il riconoscimento sociale dell'uguaglianza sociale di tutti i cittadini»⁹⁶.

Nell'*empowerment* politico si individua una strategia di movimento e promozione individuale e collettiva del riconoscimento della dignità sociale di ogni essere umano, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva in prima persona alla vita pubblica, politica;

è comune oggi ritrovare il termine *empowerment* come obiettivo da raggiungere all'interno dei movimenti per le minoranze, dei servizi sociali e di volontariato, delle battaglie in difesa dell'ambiente e, soprattutto, nei programmi di sviluppo del Terzo Mondo. In tutti questi settori il concetto di *empowerment* fa riferimento alla possibilità da parte di chi non ha potere decisionale e di chi non ha voce (deboli, poveri, emarginati) di far sentire la propria opinione e di partecipare alle scelte che li riguardano⁹⁷.

In quest'ottica neutra e generale, si colgono le sfumature tradizionali del pensiero occidentale e liberale, l'importanza della dimensione individuale e sociale del soggetto, della conquista democratica dei diritti civili, politici, sociali.

C'è uno spazio dell'agire, la sfera politica, c'è il protagonista dell'azione, la persona situata, e una nuova visione del soggetto, non agito, ma agente; per questo ne parliamo in termini di aumento dei poteri sulla propria vita e di riflesso sulle relazioni con l'ambiente, di assunzioni di responsabilità, maggiore partecipazione e impegno.

In questa dimensione di autoformazione si esce da un'ottica assistenzialista e si entra in una dimensione possibilista, in cui le persone diventano le uniche protagoniste dei cambiamenti, in base ai bisogni e alle possibilità.

⁹⁴ C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 57.

⁹⁵ Si rimanda alla definizione nussbaumiana di capacità interne e combinate, ossia condizioni di possibilità sviluppatesi nel soggetto e le condizioni esterne favorevoli a tale sviluppo; vedi: Nussbaum, *Diventare persone*, cit., pp. 102-103.

⁹⁶ Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, cit., p. 10.

⁹⁷ *Ibid*; su questa linea, si pone anche Francescato che parla di ambito politico legato ai movimenti dei marginali, dei più deboli verso l'autodeterminazione e l'autonomia; vedi Francescato, *Empowerment personale, di gruppo e sociale*, in Arcidiacono, Gelli, Putton (a cura di), *Empowerment sociale*, cit., p. 18.

Dallago individua poi quattro elementi chiave dell'*empowerment* politico:

- l'inclusione e la partecipazione
- l'accesso alle informazioni
- una maggior condivisione di scelte, risultati e responsabilità da parte delle autorità
- una capacità organizzativa locale⁹⁸.

Ai quali se ne aggiunge uno critico e *de-struens* che consiste, scrive Piccardo, nel trascendere i contesti formativi dati, ereditati, assegnati, negandoli per poi rinnovarli⁹⁹.

La dimensione più politica richiama poi le seguenti relazioni con: «emancipazione, iniziativa individuale, responsabilità e opportunità, impegno appassionato, capacità negativa, delicatezza e gentilezza vs grandezza e ardore»¹⁰⁰.

Come già precedentemente accennato, l'*empowerment* politico richiama i processi formativi della persona, ossia i processi di crescita e di apprendimento di strategie, competenze, conoscenze, abilità lungo tutto l'arco della vita; in questo si rileva una dimensione pedagogica della pratica.

La formazione è una pratica di acquisizione di nuove risorse, di rafforzamento di capacità già esistenti, di apertura a conoscenze e ad attività a cui tutte le persone si avviano nell'arco temporale delle loro esistenze: per cui sono insiti nel concetto di *empowerment* la dimensione educativa del processo, il divenire, il mutare delle condizioni attraverso un dialettico movimento che va dalla persona all'ambiente e viceversa, in un'ottica in cui scrive Dallago, «l'idea fondante, riprendendo un motto del confucianesimo, è quella di dare la canna da pesca, non il pesce a chi ha fame»¹⁰¹.

Inoltre, il processo di *empowerment* sembrerebbe anche essere quell'anello di connessione fra la formazione e il cambiamento, in cui la conoscenza, la rielaborazione tramite le proprie risorse, la valorizzazione delle qualità e delle capacità individuali, sono i presupposti iniziali per avviare le azioni necessarie finalizzate al raggiungimento di una migliore qualità di vita.

Clima educativo di sostegno, rilevanza degli apprendimenti, potenziamento delle risorse a disposizione, analisi critica del contesto, favoriscono le opportunità di crescita personale, lasciando all'individuo le scelte funzionali.

⁹⁸ Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, cit., p. 14.

⁹⁹ Piccardo, *Empowerment*, cit., p. 10; l'autore richiama una definizione di Roberto Unger che spiega l'*empowerment* in termini di «capacità negativa», ossia forza per rovesciare, scardinare, rompere ogni forma tradizionale, convenzionale, abitudinale.

¹⁰⁰ Piccardo, *Empowerment*, cit., p. 15.

¹⁰¹ Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, cit., p. 26.

L'*empowerment* incontra ufficialmente i movimenti e il pensiero femminista in occasione della IV Conferenza Mondiale indetta dall'Onu nel 1995; come già accennato, sarà la Piattaforma d'azione di Pechino a conferire titolarità e importanza a questa pratica formativa in una chiara ottica femminista e a far scivolare il concetto da un uso specialistico, scrive Meringolo, ad un'accezione più diffusa, in riferimento principalmente «alle strategie di intervento contro la marginalità sociale e la marginalizzazione di genere»¹⁰².

Donne provenienti da tutto il mondo indicarono nella strategia per l'acquisizione di poteri o *empowerment* lo strumento tramite cui rilevare, inizialmente, la disuguaglianza tra donne e uomini, avviando pratiche riflessive sull'origine privata e familiare della subordinazione femminile, sulle diverse e interrelate forme di oppressione di cui le donne sono vittime in base alla razza, alla classe, alla storia, all'etnia, alla religione, alla posizione attuale all'interno dell'ordine economico internazionale; per poi procedere in una pluralità di ri-significazioni delle relazioni e delle esistenze femminili nei differenti contesti di vita.

Favorire il potere non significò mai nella rielaborazione femminile e femminista acquisire dominio sugli altri; l'*empowerment* femminile divenne pratica formativa tramite cui,

umentare la fiducia in se stesse e nella forza collettiva; come volontà di rafforzare i settori femminili attraverso una redistribuzione del potere all'interno della società; come messa in discussione del presupposto che lo sviluppo influisce nello stesso modo su uomini e donne e del perché le donne non aspirino all'attuale modello di sviluppo occidentale, dato che in esso non hanno opportunità di definire quale tipo di società vogliono¹⁰³.

La *possibilitazione* dei soggetti femminili rappresentava il sogno di costruire un futuro alternativo alla società esistente, e ancora oggi si configura come la pratica di scardinamento delle regole del gioco maschile, azione di metamorfosi strutturale di leggi, istituzioni, sistemi di proprietà, relazioni, abitudini. «Pertanto, la mobilitazione politica, la presa di coscienza e l'educazione popolare sono gli elementi chiave da sviluppare: si innesta qui il processo dell'*empowerment*»¹⁰⁴ a cui si diede *input* a Pechino.

¹⁰² P. Meringolo, *Donne migranti: strategie di empowerment per essere presenti nelle comunità territoriali*, in Cambi, Campani, Ulivieri (a cura di), *Donne migranti*, cit. p. 335.

¹⁰³ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 206.

¹⁰⁴ Cfr. *ivi*, p. 207.

Nel gennaio 2005 l'Unesco avviava un dibattito telematico sul problema dell'*empowerment* e dell'*educazione* per le donne e le ragazze, in vista della Conferenza di Pechino+10 che si sarebbe svolta di lì a poco.

Fra le tematiche discusse in rete, si trovava un acceso dibattito sul significato del concetto di *empowerment* per le donne in contesti culturali, sociali e religiosi diversi, e sul rapporto che questa pratica avrebbe dovuto avere con l'istruzione e l'intero sistema educativo.

Le problematiche sviscerate e discusse ponevano l'attenzione su diverse questioni: potere e responsabilità, attività e pratiche di *empowerment* in relazione alle differenze di culture, condizioni di vita, appartenenze religiose, situazioni di conflitti e ruoli femminili; *empowerment* e ruolo della formazione nella vita individuale e sociale delle donne.

In conclusione ai lavori, nonostante la complessità evidenziata di conciliare pratiche educative rivolte all'acquisizione di potere da parte delle donne e tradizioni culturali e credenze sociali, si rilevava un'unanimità nel conferire a tale pratica aspetti molto positivi.

L'*empowerment* si presenta come una pratica di conoscenza consapevole di sé, comporta un'acquisizione graduale delle proprie forze, delle proprie competenze, delle possibilità di azione e attività che ogni donna può avere e trarre dal proprio contesto culturale, politico, sociale e familiare di riferimento. Una pratica e una pluralità di attuazioni.

Una formazione di qualità, permeata da un'ottica di genere, si pone come strumento complementare al processo di *empowerment*, discreta guida nel cammino auto-formativo dei soggetti femminili.

Oltre alle importanti differenze fra regioni e paesi, bisogna tener conto di una generale crisi nel sistema di istruzione, che nel tempo non ha portato i risultati sperati. La *qualità della formazione* nella e per la società contemporanea, l'organizzazione del sistema educativo, la relazione fra agenzie formali e informali dell'educazione, l'uso delle tecnologie educative nell'istruzione, e il rapporto della formazione con il lavoro, lo sviluppo, la cittadinanza attiva e la democrazia, tutti questi aspetti, fra tanti altri, sono al centro della discussione. Io credo che questa attitudine o pratica, può fare molto di più, per promuovere e realizzare un'uguaglianza e un'educazione di genere, che aggiungere alcuni frammenti di genere in un "vecchio vaso"¹⁰⁵.

¹⁰⁵ G. Bonder, *Education and Training of Women and The Girl-Child*, «Online Discussion for the Review of Beijing+10» (Unesco/Unicef), Moderated by Unesco, January 10- February 4, 2005, p. 27.

In conclusione si tracciavano poi alcune linee guida condivise: muovere a livello locale e internazionale verso la realizzazione di percorsi formativi pensati per le donne, che devono includere informazione critica e tecnologia, costruzione di capacità, in termini di risorse umane per il mercato del lavoro, per una partecipazione democratica e uno sviluppo sostenibile.

In secondo luogo, ripensare i programmi e le politiche formative individuando percorsi personalizzati, maggiormente rispondenti ai bisogni delle diverse donne.

La formazione in un'ottica di *gender mainstreaming* dovrebbe prevedere una pluralità di percorsi educativi per le donne, poiché l'uguaglianza di genere non si risolve con il solo incremento dell'accesso alla scolarizzazione, ma pone questioni e problematiche relative alla qualità della formazione ricevuta e proposta.

«L'*empowerment* diviene un costrutto teorico che comprende più livelli d'analisi» individuale, familiare, sociale, politico, e al contempo si presenta come processo «per la costruzione originale della propria realtà sociale»¹⁰⁶, dinamico, non risolutivo;

l'empowerment si riferisce, così, sia all'esperienza soggettiva che alla realtà oggettiva e riesce a trasmettere un vissuto psicologico di controllo o di influenza personali e a porre attenzione all'effettiva incidenza sociale, al potere politico e ai diritti legali che coinvolgono e ricadono sulla stessa persona¹⁰⁷.

A distanza di quindici anni da Pechino, si continua ad indicare in suddetta strategia auto-formativa la condizione del cambiamento: *l'empowerment* ha in sé un forte potenziale di mutamento, minaccia, se esteso e ampiamente praticato, l'ordine secolare dei rapporti e delle relazioni fra i generi.

In una prospettiva di azione al femminile si offre come *cornice di senso pedagogica* per l'acquisizione e il rafforzamento di competenze e conoscenze necessarie alla partecipazione democratica, oltre a incoraggiare un insieme di atteggiamenti, comprensioni, abilità della persona, adatte e finalizzate a svolgere un ruolo consapevole e attivo nella costruzione sociale del proprio ambiente.

Attuandosi come pratica politica e formativa di sviluppo e crescita personale delle donne, in un'ottica positiva e in una pluralità di declinazioni e concretizzazioni, rimanda comunque alle domande *cosa le donne sono in grado di fare, cosa potrebbero fare* all'interno della loro comunità economica, sociale, politica, e soprattutto in una dimensione familiare e personale.

Le donne che si avviano in un cammino di *empowerment*, contribuiscono alla ricostruzione della realtà in cui vivono a diversi livelli:

¹⁰⁶ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 213.

¹⁰⁷ Ibid.

familiare inclusivo delle relazioni coniugali, dell'educazione dei figli, dell'assistenza parentale; *nella comunità di appartenenza* come gruppi associativi di varia tipologia; *nella sfera politica* dalla gestione amministrativa alla partecipazione ai livelli decisionali. Importante è contestualizzare i termini di tale processo che variano a seconda delle condizioni di vita, della cultura, del livello socioeconomico, dello status in generale della persona coinvolta in un processo di *empowerment*¹⁰⁸.

Potenzializzazione, impoteramento, possibilizzazione, sono tutte le diverse prove di traduzione di suddetto concetto, tutte collegate ad una dimensione partecipativa dei soggetti, alla promozione di un'attività consapevole e protagonista; un processo che Bruscazioni definisce «di possibilizzazione» e che

consiste nella apertura di una o più nuove possibilità interne della persona: cosicché la persona, usufruendo di un suo stato di pluripossibilità interna, può scegliere tra le due possibilità potenziali interne quale cercare di mettere in atto e realizzare nel rapporto con l'ambiente¹⁰⁹.

Paradigma sinergico di riflessività e azione, in cui le relazioni, i riferimenti, gli sforzi e le scelte individuali aprono un orizzonte di linguaggi e pratiche differenti, in cui la cooperazione, il dialogo, la discussione, e la mutevolezza insita nella condizione umana permettono di organizzare risorse illimitate, di inventare nuove collocazioni, non aggiungere al margine di un centro stabilizzato, ma muovere verso un ripensamento del centro.

Vorrei allora rilevare alcune caratteristiche funzionali: forza politica e sociale, dimensione cooperativa e relazionale, convergenza fra teoria e prassi, sensibilità di genere e pratica di differenza, rilevanza delle persone e delle relazioni fra persone; sono questi attributi fortemente educativi dell'*empowerment* già declinati in un'ottica femminista, che permettono la riflessione e la teorizzazione di attività formative alla luce di questo processo-risultato in un filone di studi e ricerche *gender-oriented* sull'identità di genere e la promozione dei diritti umani.

¹⁰⁸ Cfr. *ivi*, p. 214.

¹⁰⁹ Bruscazioni, *Persona empowerment*, cit., p. 27.

3.1 Insegnanti *empowered* e in *empowering*

La costruzione e lo sviluppo di una cultura della diversità e della non discriminazione passano attraverso la costruzione, l'impegno, e la responsabilità di chi opera in formazione.

Creare le condizioni per sperimentare *gender mainstreaming* in contesti educativi, sollecitando conoscenze, competenze, paradigmi educativi e modelli formativi richiede particolare sensibilità e cognizione *in primis* da parte delle docenti, che come abbiamo precedentemente accennato, popolano con numeri alti e presenze quasi esclusivi gli spazi istituzionali della formazione e che, come scrive Cosentino «sono le soggettività politiche più interessanti e possono innescare un cambiamento profondo della cultura della scuola»¹¹⁰.

A partire dalle loro esperienze e inesperienza, dalle loro consapevolezze e inconsistenze si possono individuare i tracciati del loro vivere e delle loro scelte come persone e insegnanti; si possono avviare pratiche di riflessività e potenziamento dei vissuti in relazione alle particolari possibilità sociali e politiche di suddetto *mestiere illuminato*.

Non solo insegnanti, ma soprattutto donne.

Scrivere di insegnanti in *empowering* significa porre l'attenzione su processi che sono mete e risultati, che *mettono nelle condizioni di*, che promuovono le potenzialità soggettive e professionali, sociali e politiche, aprendo l'orizzonte di genere negli spazi della formazione e dischiudendo le possibilità di una nuova cultura *gender-oriented*:

- stimoli, informazione, consapevolezza (memoria e presente del femminile): sono i punti di partenza di buone pratiche di formazione in cui la persona situa le sue esperienze, le sue curiosità, i suoi interessi in un'articolata proposta riflessiva, in cui alla luce di problematiche, asimmetrie rilevate, condizioni di svantaggio in relazione ai contesti educativi si attivano nodi problematici e spunti di criticità. Verso una *nuova pensabilità dei fenomeni*.
- analisi causale e relazionale (discriminazione di genere): approfondimento conoscitivo, ampliamento su curiosità individuale e collettiva delle informazioni, ricerca personale e partecipata della pluralità di cause che concorrono a perpetuare e legittimare il fenomeno, pratiche di riflessività personale e professionale, dubbi e discussioni sui processi di formazione delle identità di genere.

¹¹⁰ V. Cosentino, *Il mestiere illuminato*, in Buttarelli, Giardini (a cura di), *Il pensiero dell'esperienza*, cit., p. 442.

- assunzione di responsabilità e potenzialità professionale (*gender-oriented*): individuazione di risorse de-costruttive e ri-costruttive, coscienza dell'importanza della propria professione, identificazione di tutte le forme negative e discriminanti implicite ed esplicite nei contenuti, nelle modalità della relazione educativa, nei codici linguistici e simbolici ricorrenti nella quotidianità dell'esperienza formativa, nei materiali e negli strumenti; destare negativamente coscienza e consapevolezza, portando in evidenza, facendo *gender mainstreaming*, configurando di senso pratiche e contenuti neutri;
- *nuove possibilità d'agire*: cercare, indirizzare, avviare il cambiamento, scegliere le forme, i tempi, gli spazi, le priorità, le alleanze; *la insegnante empowered* è consapevole delle risorse, delle possibilità acquisite e da acquisire, procede liberamente verso sperimentazioni didattiche, capace di decostruire le consolidate abitudini educative e di insegnamento, e di ricostruire in una disposizione critica e intenzionale nuove possibilità di formazione.

«Decidere di prendere posizione, insegnare la fecondità del dubbio, la passione per la ricerca, la diffidenza per le rappresentazioni statiche e chiuse»¹¹¹, situare sé e la propria professione in un orizzonte dinamico e complesso di metamorfosi sociali, in una trama politica e pedagogica, e direi femminista.

Un'azione che vuole servire l'uomo deve invece aver cura di non dimenticarlo mentre si compie; se sceglierà di compiersi ciecamente, essa perderà il suo senso o assumerà un senso imprevisto; infatti, la meta non è fissata una volta per tutte, ma si definisce lungo il cammino che conduce ad essa¹¹².

Ripartire dalle donne insegnanti, dalle loro voci, richieste, interpretazioni, e coinvolgere tali risorse in processi di formazione e autoformazione resta sicuramente una strada da percorrere, in cui investire e impiegare risorse, speranze.

È questo un progetto politico, poiché è esercizio di partecipazione, di collettività, di impegno quotidiano per il cambiamento, e al contempo formativo perché procede e agisce in ambito laboratoriale, didattico, quotidiano, investendo di interesse e attenzione i processi di formazione delle identità di genere e le conseguenti possibilità e libertà in tutte le sfere dell'esistenza umana, sociale, familiare, economica, politica, giuridica.

L'*empowerment* delle donne lavora nella vita quotidiana, non si fa spinta riformatrice dall'alto, generale, astratta, bensì processo graduale e partecipato dal basso,

¹¹¹ Musi, *Non è sempre la solita storia...*, cit., p. 130.

¹¹² S. de Beauvoir, *Per una morale dell'ambiguità*, SE, Milano 2001 (ed. orig. 1947), p. 124.

coinvolge le diversità femminili, ne segue i ritmi e i bisogni, ne orienta le aperture e le battaglie, investe di responsabilità e impegno la scuola, l'università, tutte le agenzie della formazione, essendo allo stesso tempo potenziamento individuale e collettivo, intra-personale e inter-personale, accrescimento di interesse e contestualmente trasformazione delle realtà di partenza.

Le donne, in quest'ultima parte di secolo, hanno imparato a partecipare alla politica a partire dalla loro stessa esclusione; un partecipare che ha acquisito un significato politico nonostante sia reso invisibile da una concezione tradizionale del potere e della politica¹¹³.

Scrivono Donnarumma che «spesso, ancora oggi, la partecipazione delle donne è interpretata da una prospettiva riduttiva, perché limitata agli ambiti del culturale, dell'educativo e dei servizi sociali senza riconoscimento di alcun profilo politico»¹¹⁴ e questo comporta e spiega in parte le cause del *gender gap* globale, ma non le esaurisce, poiché gli ambiti accennati ossia quelli culturali ed educativi sono forse più pervasivi e determinanti nel riprodurre e legittimare disparità, disuguaglianze, forme di discriminazione, e allo stesso tempo sono quelli su cui c'è ancora da intervenire.

In questi bisogna ripensare l'azione, muovere gli strumenti a disposizione, incoraggiare potenzialità e poteri delle donne, favorire le transizioni concettuali, operative, le espressioni dei vissuti, delle biografie in un'ottica relazionale e situazionale in cui configurare bisogni, capacità e diritti.

Tra i discorsi che contribuiscono a formare l'individuo ci sono le esperienze, i bisogni, le capacità; le persone costruiscono le loro vite e le loro rappresentazioni sulle loro vite nella continua interazione tra mondo interno e mondo esterno, nel procedere tramite sperimentazioni che comprendono i vissuti intimi, i paradigmi educativi, le pratiche sociali, le azioni politiche.

Nelle interazioni formative si colgono il divenire e le possibilità di rimuovere determinismi di genere, discriminazioni categoriche, disuguaglianze; mentre nelle relazioni umane si delineano le prospettive di capacità e diritti delle persone.

Non è solo questo, ma anche questo, non è un punto di arrivo, ma forse una buona tappa del cammino.

¹¹³ Donnarumma, *Guardando il mondo con occhi di donna*, cit., p. 223.

¹¹⁴ *Ibid.*

Conclusioni?

Dopo aver attraversato diversi campi di interesse, aver focalizzato le mie ricerche su concetti e processi *gender-oriented*, aver rielaborato criticamente una piccola parte del patrimonio di studi e analisi presenti nella letteratura femminista e pedagogica, sono ancora in movimento.

Strategie, direzioni e ordini di pensiero presentati lungo il percorso, sono frutto di uno studio teorico ancora in cammino, ma anche una rielaborazione delle esperienze didattiche vissute, della relazione educativa sperimentata con giovani e future insegnanti, oltre che espressione della convinzione che la pedagogia ha prima di tutto un grande impegno *politico e femminista* da svolgere nelle società, poiché ha in sé capacità e potenzialità trasformative, e si costituisce di senso nel farsi mediatrice tra la stabilità e il cambiamento sociale, accogliendo le sfide e assumendo il coraggio del divenire.

Rileggere nel mondo contemporaneo i rapporti fra le questioni di genere, il sapere pedagogico, le pratiche educative in una prospettiva femminista, significa porsi delle questioni politiche, sociali e come chiaramente emerso anche economiche e di sviluppo, e progettare in ambito formativo con una *maggiore sensibilità di genere*. Le culture e i saperi pedagogici dovrebbero arricchirsi di concrete ed effettive prospettive di *gender mainstreaming*, per diversi ordini di motivi, che sono strettamente legati alle possibilità di miglioramento della vita di tutti gli esseri umani.

Il femminismo presenta tre principali dimensioni, scrive Gaby Weiner: una dimensione politica, poiché si presenta come un movimento finalizzato a migliorare e valorizzare le condizioni e le opportunità di vita per ragazze e donne; una critica, poiché si presenta con un forte impegno intellettuale di critica verso tutte le forme maschili dominanti di conoscenza e azione; una dimensione infine orientata alla pratica,

poiché si interessa dello sviluppo di possibili forme etiche di pratiche personali e professionali¹.

La formazione accoglie e incontra le tre dimensioni indicate in un orizzonte epistemologico e metodologico, delineando i sentieri principali lungo cui far correre il nostro impegno pedagogico e femminista: conoscenza de-costruttiva, sapere informato, memoria critica, consapevolezza, ricerca; e contestualmente ricostruzione, progettualità integrata, a partire dalle esperienze e dal quotidiano, sperimentazione scolastica e universitaria, riflessività costante sui *fatti*, promozione critica e sensata di una nuova cultura pedagogica che offra spazi ampi *alle questioni di genere*.

C'è bisogno di ricerche che sappiano «entrare nella realtà»²: per questo non vorrei concludere presentando *finali e risolutive* ricette pedagogiche, politicamente corrette e di valore sociale, bensì preferisco lasciare lo spazio alle possibilità di un nuovo impegno scientifico, contestuale, memore della parzialità delle considerazioni fatte, ma consapevole della necessità di ampliare e accrescere conoscenze e competenze, sguardi e prospettive di ricerca in questo orizzonte.

¹ G. Weiner, *Feminisms in education. An introduction*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 1994, pp. 7-9.

² Luigina Mortari rileggendo e interpretando il pensiero della filosofa spagnola Zambrano sottolinea la necessità in formazione di «tenere il pensiero radicato nell'esperienza» o meglio «tener il pensiero in ascolto della vita, radicato nella pratica; il pensiero pedagogico femminile – sostiene l'autrice – ci rimanda e suggerisce lo stretto legame fra conoscenza ed esperienza», Mortari, *Verso un'epistemologia femminile*, «Studium Educationis», cit., p. 379.

Bibliografia

- Acker S. 1987, *Feminist Theory and the Study of Gender and Education*, «International Review of Education», 33, 4, pp. 419-435.
- Alcoff A. L. 1989, *Femminismo culturale e post-strutturalismo*, «Memoria», 25, 1, pp. 7-35.
- Amnesty International 2003, *Identità negata. La discriminazione sessuale nel mondo*, Torino, EGA.
- 2004, *Mai più violenza sulle donne*, Torino, EGA.
- 2004, *I diritti delle donne*, Torino, EGA.
- 2007, *La situazione dei diritti umani nel mondo*, Torino, EGA.
- Antrobus P. 2004, *The Global Women's Movement. Origin, Issues and Strategies*, London, Zed Books.
- Arcidiacono C. 1990, *Identità, genere, differenza*, Milano, Franco Angeli.
- Arcidiacono C., Gelli B., Putton A., (a cura di) 1996, *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia di comunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Arendt H. 1997⁴ (ed. orig. 1958), *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, in *Opere*, a cura Giannantoni G. (1973), Bari, Laterza.
- Badinter E. 2004 (ed. orig. 2003), *La strada degli errori. Il pensiero femminista al bivio*, Milano, Feltrinelli.
- Ballestrero M. V. 1989, *Parità e oltre. Parità, pari opportunità, azioni positive*, Roma, Edizioni Ediesse.
- Balsamo F. et al. 1988, *Tematiche femminili*, Torino, Il Segnalibro.
- Barbarulli C., Borghi L. (a cura di) 2003, *Visioni in/sostenibili. Genere e intercultura*, Cagliari, CUEC.
- Barrère Unzueta M. A. 2004, *Diritto antidiscriminatorio, femminismo e multiculturalismo. Il principio d'uguaglianza di donne e uomini come strategia per una rilettura giuridica*, «Ragion Pratica», 2, pp. 363-380.
- Bartoloni S. (a cura di) 2002, *A volto scoperto. Donne e diritti umani*, Roma, Manifestolibri.
- Battistoni L. (a cura di) 2005, *I numeri delle donne*, n. 17, Roma, Quaderni Spinn.
- Beauvoir de S. 1998² (ed. orig. 1972), *A conti fatti*, Torino, Einaudi.
- 2001 (ed orig. 1947), *Per una morale dell'ambiguità*, Milano, SE.
- 2002² (ed. orig. 1949), *Il secondo sesso*, Milano, Il Saggiatore.
- Beccalli B. (a cura di) 1999, *Donne in quota. È giusto riservare posti alle donne nel lavoro e nella politica?*, Milano, Feltrinelli.

- Benhabib S. 1992, *Situating the Self. Gender, Community and Post-modernism in Contemporary Ethics*, Cambridge, Routledge and Polity Press.
- Benhabib S. 2005 (ed. orig. 2002), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino.
- Benhabib S., Butler J., Cornell D., Fraser N. 1995, *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange*, New York – London, Routledge.
- Benhabib S. 1997, *Strange Multiplicities: The Politics of identity and Difference in a Global Context*, in Samatar A. I. (a cura di), *The Divided Self: Identity and Globalization*, Macalaster International Publications, St. Paul, Macalaster College.
- Benhabib S. 1999, *Sexual difference and Collective identities: The New Global Constellation*, «Signs», 24, 2, , pp. 344-359.
- Bernacchi E. 2000, *Tra eguaglianza e differenza. I diritti della donna nelle convenzioni per la tutela della persona*, Napoli, Editoriale Scientifica.
- Bertilotti T., Scattigno A. (a cura di) 2005, *Il femminismo degli anni Settanta*, Roma, Viella.
- Beseghi E., Telmon V. (a cura di) 1992, *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Besozzi E. (a cura di) 2003, *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Roma, Franco Angeli.
- Biemmi I. 2006, *Sessi e sessismo nei testi scolastici*, Quaderno n. 29, Firenze, Consiglio regionale della Toscana, Commissione Regionale Pari Opportunità donna-uomini.
- Bimbi F. 2003, *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Bimbi F. (a cura di) 1993, *Il genere e l'età. Percorsi di formazione dell'identità verso la vita adulta*, Milano, Franco Angeli.
- Bimbi F, Del Re A. (a cura di) 1997, *Genere e democrazia, la cittadinanza delle donne a cinquant'anni dal voto*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Bimbi F. 1995, *Introduzione. Donne, comunicazione sociale e scenari per le pari opportunità*, «Ansa Dossier», 51, numero monografico dedicato alla Quarta Conferenza Mondiale sulla Donna.
- Bobbio N. 1990, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.
- Boccia M. L. 2002, *La differenza politica. Donne e cittadinanza*, Milano, Il Saggiatore.
- Bock G. 2006 (ed. orig. 2000), *Le donne nella storia europea*, Roma-Bari, Laterza.
- Bonacchi G, Groppi A. (a cura di) 1993, *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, Roma-Bari, Laterza.
- Bono P. (a cura di) 1993, *Questioni di teoria femminista*, Milano, La Tartaruga.
- Bourdieu P. 1998 (ed. orig. 1998), *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli.
- Braidotti R. 1994, *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea: verso una lettura filosofica delle idee femministe*, Milano, La Tartaruga.
- 1995, *Soggetto Nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Roma, Donzelli.
- 1996, *Per un femminismo nomade*, Roma, Millelire stampa alternativa.
- 2002, *Nuovi soggetti nomadi*, Roma, Luca Sossella Editore.
- 2003, *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Milano, Feltrinelli.

- Brezzi F., Providenti G. (a cura di) 2003, *Spostando mattoni a mani nude. Per pensare le differenze*, Milano, Franco Angeli.
- Brunelli G. 2006, *Donne e politica*, Bologna, Il Mulino.
- Bruscaglioni M. 1991, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli.
- 2007, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, Franco Angeli.
- Bruscaglioni M., Gheno S. 2000, *Il gusto del potere*, Milano, Franco Angeli.
- Burr V. 2000 (ed. orig. 1998), *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, Il Mulino.
- Busoni M. 2000, *Genere, sesso, cultura: uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci.
- Butler J. 1996 (ed. orig. 1993), *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, Milano, Feltrinelli.
- 2004 (ed. orig. 1990), *Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio*, Milano, Sansoni.
- 2004 (ed. orig. 2004), *Vite precarie*, Roma, Meltemi.
- 2006 (ed. orig. 2004), *La disfatta del genere*, Roma, Meltemi.
- Buttarelli R., Giardini F. (a cura di) 2008, *Il pensiero dell'esperienza*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.
- Callari Galli M. (a cura di) 2004, *I nomadismi contemporanei. Rapporti tra comunità locali, stati-nazione e flussi culturali globali*, Rimini, Guaraldi.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. 2003, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.
- Cambi F. 2005, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.
- 2006, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, Torino, UTET Università.
- Cambi F. (a cura di) 2001, *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Firenze, Le Monnier.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) 1994, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (a cura di) 2003, *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Pisa, ETS.
- Campani G. 2000, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Pisa, Edizioni ETS.
- Campani A. 1987, *Donna, donne e femminismo: il dibattito politico internazionale*, Milano, Franco Angeli.
- Catalini P. 1993, *Uguali anzi diverse. I nuovi obiettivi legislativi oltre le pari opportunità*, Roma, Ediesse.
- Catemario M. G. 2005, *Sperimentare in ottica di genere. Le amministrazioni pubbliche verso una cultura organizzativa che valorizzi le differenze*, Roma, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Chiti E. 1998, *Educare ad essere donne e uomini. Intreccio tra teoria e pratica*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Cirillo L. 2003, *La luna severa maestra. Il contributo del femminismo ai movimenti sociali e alla costruzione dell'alternativa*, Milano, Il Dito e La Luna.
- Cohen J., Howard M., Nussbaum M. (a cura di) 2007 (ed. orig. 1999), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Milano, Raffaello Cortina.

- Comitato Regionale di Esperte (a cura di) 2003, *Trame di lavoro. Strumenti per il mainstreaming e l'empowerment nei processi educativi e formativi*, Napoli, Itrace Print Service.
- 2004, *Trame di lavoro. Strumenti per il mainstreaming e l'empowerment nei processi educativi e formativi*, Napoli, Liguori.
- Connell R. W. 2006 (ed. orig. 2002), *Questioni di genere*, Bologna, Il Mulino.
- Conti Odorisio G. 1980, *Storia dell'idea femminista in Italia*, Torino, ERI.
- Contini M., Genovese A. 1997, *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Converso C., Piccardo C. 2003, *Il profitto dell'empowerment: formazione e sviluppo organizzativo nelle imprese non profit*, Milano, Raffaello Cortina.
- Costa P. 2005, *Cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza.
- Covato C. (a cura di) 2006, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- Cozza M., Gennai F. 2009, *Il genere nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Crespi I. 2005, *Identità di genere, relazioni e contesti. Esperienze maschili e femminili a confronto*, Milano, Unicopli.
- 2008, *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Cutufrelli R. et al. 2001, *Il Novecento delle italiane. Una storia ancora da raccontare*, Roma, Editori Riuniti.
- Dallago L. 2006, *Che cos'è l'empowerment*, Roma, Carocci.
- De Caroli M. E. (a cura di) 2005, *Categorizzazione sociale del pregiudizio. Riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di "genere" ed "etnia"*, Milano, Franco Angeli.
- De Lauretis T. 1996, *Sui generis. Scritti di teoria femminista*, Milano, Feltrinelli.
- 1999, *Soggetti eccentrici*, Milano, Feltrinelli.
- De Stefani P. (a cura di) 2004, *Raccolta di strumenti internazionali sui diritti umani*, Padova, Cleup.
- Degani P. 2005, *Politiche di genere e Nazioni Unite. Il sistema internazionale di promozione e protezione dei diritti umani delle donne*, Padova, CLEUP.
- Demaria C. 2003, *Teorie di genere. Femminismo, critica postcoloniale e semiotica*, Milano, Bompiani.
- Demetrio D. et al. 2001, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini.
- Dhruvarajan V., Vickers J. 2002, *Gender, Race, and Nation. A Global Perspective*, Toronto, University of Toronto Press.
- Di Cori P. (a cura di) 1996, *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Bologna, Clueb.
- Di Cristofaro Longo G. 2002², *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Roma, Edizioni Studium.
- Di Cristofaro Longo G., Mariotti L. (a cura di) 1998, *Modelli culturali e differenza di genere*, Roma, Armando.
- Dimen M., Goldner V. (a cura di) 2006 (ed. orig. 2002), *La decostruzione del genere. Teoria femminista, cultura postmoderna e clinica psicoanalitica*, Milano, Il Saggiatore.
- Diotima 1990, *Mettere al mondo il mondo*, Milano, La Tartaruga.

- 1992, *Il cielo stellato dentro di noi*, Milano, La Tartaruga.
- 1995, *Oltre l'uguaglianza*, Napoli, Liguori.
- 1996, *La sapienza di partire da sé*, Napoli, Liguori.
- 2003³, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga.
- Donà A. 2006, *Le pari opportunità. Condizione femminile in Italia e integrazione europea*, Rom-Bari, Laterza.
- 2007, *Genere e politiche pubbliche. Introduzione alle pari opportunità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Donato M. C. (a cura di) 2005, *Femminismi e culture. Oltre l'Europa*, «Genesis», IV/2, Roma, Viella.
- Donnarumma A. M. 1998, *Guardando il mondo con occhi di donna*, Bologna, EMI.
- Duby G., Perrot M. (a cura di) 1992, *Storia delle donne*, vol. 5, Roma-Bari, Laterza.
- Durst M (a cura di) 2005, *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie della memoria*, Milano, Franco Angeli.
- Durst M. (a cura di) 2006, *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*, Milano, Franco Angeli.
- Ehrenreich B., Hochschild Russell A. (a cura di) 2004 (ed. orig. 2002), *Donne Globali. Tate, colf e badanti*, Milano, Feltrinelli.
- Erlicher L., Mapelli B. 1991, *Immagini di cristallo: desideri femminili e immaginario scientifico*, Milano, La Tartaruga.
- 1994, *I modelli e le virtù: i percorsi di crescita delle adolescenti*, Milano, Guerini.
- Fabietti R. (a cura di) 1984, *La Costituzione italiana*, Milano, Mursia.
- Facchi A. 2006, *I diritti nell'Europa multiculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Fasano A. M., Mancarelli P. 2001, *Parità e Pari opportunità uomo-donna. Profili di diritto comunitario e nazionale*, Torino, Giappichelli.
- Ferrajoli L. 1993, *La differenza sessuale e le garanzie dell'uguaglianza*, «Democrazia e diritto», 2, pp. 49-73.
- Filippini N. M., Scattigno A. (a cura di) 2007, *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Milano, Franco Angeli.
- Fiume G. (a cura di) 2007, *Donne, Diritti e Democrazia*, Roma, XL edizioni.
- Forcina M. 2003, *Una cittadinanza di altro genere. Discorso su un'idea politica e la sua storia*, Milano, Franco Angeli.
- Fraire M. (a cura di) 2002, *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, Milano, Franco Angeli.
- Fraisse G. , Perrot M. (a cura di) 2007⁶, *Storia delle donne. L'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza.
- Francescato M., Burattini M. (a cura di) 1997, *Empowerment e contesti psicoambientali di donne e uomini d'oggi*, Roma, Aracne.
- Friedan B. 1970² (ed. orig. 1963), *La mistica della femminilità*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Galoppini A. 1992, *Il lungo viaggio verso la parità: i diritti civili e politici delle donne dall'Unità ad oggi*, Pisa, Tacchi.
- Gambino A. 2001, *L'imperialismo dei diritti umani. Caos e giustizia nella società globale*, Roma, Editori Riuniti.
- Garavaso P., Vassallo N. 2007, *Filosofia delle donne*, Roma-Bari, Laterza.

- Gaskell J., McLaren A. 1991, *Women and Education*, Calgary, Detseling Enterprise.
- Gherardi S. 1998, *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gianini Belotti E. 1973, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- 1978, *Sessismo nei libri per bambini*, Milano, Edizioni dalla parte delle bambine.
- Giuliani F., Fortuna S., Pasquino M. 2003, *Storie di femministe, filosofe rumorose*, Roma, Manifestolibri.
- Gouge de O. 2007 (ed. orig. 1791), *Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina*, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- Hannerz U. 1998 (ed. orig. 1992), *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Bologna, Il Mulino.
- 2001 (ed. orig. 1996), *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- Heidegger M. 1982 (ed. orig. 1957), *Identità e differenza*, a cura di Ugo M. Ugazio, «Aut Aut», 187-188, pp. 2-37.
- Héritier F. 2000 (ed. orig. 1996), *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Roma-Bari, Laterza.
- hooks b. 1984, *Feminist Theory: From Margin to Centre*, Boston, South and Press.
- 1998, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- Irigaray L. 1985 (ed. orig. 1984), *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli.
- Kymlicka M. 1996 (ed. orig. 1990), *Introduzione alla filosofia politica*, Milano Feltrinelli.
- 1999 (ed. orig. 1995), *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino.
- La Torre M. 2004, *Universalità e relatività dei diritti fondamentali. Diritti dell'uomo, diritti delle donne, diritto «culturali»*, «Ragione Pratica», 2, pp. 411-432.
- Leonelli S. 2003, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, Clueb, Bologna.
- Libreria delle donne di Milano 1987, *Non credere di avere dei diritti*, Torino, Rosenberg & Selier.
- Lipperini L. 2007, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- Luke C. 1996, *Feminism and Critical pedagogy*, New York, Routledge.
- 1995, *Feminism and Pedagogies of Everyday Life*, New York, Suny Press.
- Magni S. F. 2006, *L'etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*, Bologna, Il Mulino.
- Mancina C. 2002, *Oltre il femminismo. La donna nella società pluralista*, Bologna, Il Mulino.
- Mapelli B. 2004, *Nuove virtù. Percorsi di filosofia dell'educazione*, Milano, Guerini.
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D. 2001, *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Mapelli B., Seveso G. (a cura di) 2003, *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Milano, Guerini.
- Marone F. 2002, *La pedagogia della differenza e il pensiero post-moderno*, Napoli, Luciano.
- Marone F., *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano 2003.
- Marshall T. H. 2002 (ed. orig. 1950), *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza.

- Marx K. 1998 (ed. orig. 1844), *Manoscritti economici-filosofici del '44*, in *Scritti filosofici giovanili*, a cura di Moravia S., Milano, Fabbri Editori.
- Mill J. S. 2010 (1869), *Sulla servitù delle donne*, Milano, BUR.
- Moghadam V. M. 2005, *Globalizing Women. Transnational Feminist Networks*, Baltimore-London, John Hopkins University Press.
- Monceri F. 2010, *Oltre l'identità sessuale. Teorie queer e corpi transgender*, Pisa, ETS.
- Morin E. 2002 (ed. orig. 2001), *Il metodo. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morondo Taramundi D. 2004, *Il dilemma della differenza nella teoria femminista del diritto*, Pesaro, ES@.
- Mortari L. 2001, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Moschini L. (a cura di) 2007, *Le Pari Opportunità vanno a scuola*, Roma, Il paese delle donne.
- Moser C. 1996, *Pianificazione di genere e sviluppo*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Mozzoni A. M. (1864), *La donna e i suoi rapporti sociali*, Milano, Tipografia Sociale.
- Murari S. 2008, *L'idea più avanzata del secolo. Anna Maria Mozzoni e il femminismo italiano*, Roma, Aracne.
- Musi E. 2008, *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, Milano, Franco Angeli.
- Narayan U. 1997, *Dislocating cultures. Identities, Traditions, and Third World Feminism*, New York - London, Routledge.
- Nigris E. 1996, *Ecologia della differenza*, Bergamo, Junior.
- Nussbaum M. 2001 (ed. orig. 2000), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino.
- 2002, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino.
- 2003, *Capacità personale e democrazia sociale*, Reggio Emilia, Diabasis.
- 2006² (ed. orig. 1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- 2007 (ed. orig. 2006), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino.
- 2008 (ed. orig. 2004), *Giustizia sociale e aiuto materiale*, Bologna, Il Mulino.
- Ockrent C. (a cura di) 2007 (ed. orig. 2006), *Il libro nero della donna. Violenze, soprusi, diritti negati*, Milano, CairoEditore.
- Okin Moller S. 1999 (ed. orig. 1989), *Le donne e la giustizia. La famiglia come problema politico*, Bari, Dedalo.
- Okin Moller S. (ed. orig. 1999), *Il multiculturalismo è un male per le donne?*, in Cohen J., Howard M., Nussbaum M. (a cura di) 2007, *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Okin Moller S. 1998, *Feminist, Women's Human Rights, and Cultural Differences*, «Hypatia» 13, 2, pp. 32-52.
- Papisca A. (a cura di) 2002, *Il sapere dei diritti umani nel disegno educativo*, Padova, Cleup.
- Perilli V. 2007, *L'analogia imperfetta. Sessismo, razzismo e femminismi tra Italia, Francia e Stati Uniti*, «Zapruder», n. 13, pp. 9-25.

- Peters J., Wolper A. (a cura di) 1995, *Women's Rights/ Human Rights. International Feminist Perspectives*, New York – London, Routledge.
- Petilli S. (a cura di) 2004, *Mutamento sociale, diritti, parità di genere*, Milano, LED.
- Piattelli V. (a cura di) 1995, *Donne in prima linea. Contro le violazioni dei diritti umani*, Amnesty International, San Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace.
- Piccardo C. 1995, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Raffello Cortina.
- Piccone Stella S. 2003, *Esperienze multiculturali. Origini e problemi*, Roma, Carocci.
- Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di) 1996, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino.
- Pieroni Bortolotti F. 1963, *Alle origini del movimento femminile in Italia. 1848-1892*, Torino, Einaudi.
- Pinto Minerva F. 1999, *Pensare la differenza. La scommessa della creatività*, in Gallelli R. (a cura di), *Corpo e identità. Educare alle differenze*, Bari, Progedit.
- Pitch T. 2004, *I diritti fondamentali: differenze culturali, disuguaglianze sociali, differenza sessuale*, Torino, Giappichelli Editore.
- Pitch T. 1993, *Diritto e diritti. Un percorso nel dibattito femminista*, «Democrazia e diritto», 2, pp. 3-47.
- Pitch T. 2004, *Tess e io. Differenze e disuguaglianze nella differenza*, «Ragion Pratica», 2, pp. 339-362.
- Piussi A M. (a cura di) 1989, *Educare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Pomeranzi B. M. 1995, *Prospettiva Pechino*, «DWF», 1 (25), pp. 39-50.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri 1989, *Il Decennio delle Nazioni Unite per la donna*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri 1996, *Dichiarazione e programma d'azione adottati dalla Quarta Conferenza mondiale sulle donne*, Pechino 1995, Roma, Istituto Poligrafico.
- Pristinger F. 2000, *Il lavoro prima e dopo la laurea: i percorsi di genere*, in Gangemi G., Zaccaria G. (a cura di), *Per una classe dirigente europea*, Padova, Cedam.
- Pristinger F. 2003, *Genere, lavoro e sostegno sociale*, in Gambino F., Mingone E., Pristinger F. (a cura di), *Distanze e legami*, Roma, Carocci.
- Remotti F. 1996, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza.
- 2008, *Contro natura. Una lettera al Papa*, Roma-Bari, Laterza.
- Restaino F., Cavarero A. 1999, *Le filosofie femministe*, Torino, Paravia.
- Ricci Sindoni P., Vigna C. (a cura di) 2008, *Di un altro genere: etica al femminile*, «Annuario di Etica», 5, Milano, Vita e Pensiero.
- Ricciutelli L., Miles A., Mcfadden M. (a cura di) 2005, *Feminist Politics, Activism and Vision. Local and Global Challenges*, London-New York, Zed Books.
- Rivera A., *Cultura*, in Gallissot R., Kilani M., Rivera A. 2006², *L'imbroglione etnico in quattordici parole chiave*, Bari, Dedalo.
- Rossi-Doria A. (a cura di) 1990, *La libertà delle donne. Voci della tradizione politica suffragista*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Rossi Doria A. (a cura di) 2007, *Le Pari Opportunità vanno a scuola. Donne, diritti, politica*, Roma, Il paese delle donne.

- M. Rothblatt 1997 (ed. orig. 1995), *L'apartheid del sesso. Manifesto delle nuove libertà di genere*, Milano, Il Saggiatore.
- Ruggenini M. 1996, *Il discorso dell'altro. Ermeneutica della differenza*, Milano, Il Saggiatore.
- Ruggerini M. G. (a cura di) 2003, *Una cittadinanza in disordine. I diritti delle donne nei paesi del Maghreb*, Roma, Ediesse.
- Ruspini E. 2003, *Le identità di genere*, Roma, Carocci.
- Sabatini A. 1987, *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- 1993, *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- 1986, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Sabbadini L. L. 2004, *Come cambia la vita delle donne*, Roma, ISTAT.
- Sandrucci B. 2005, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Pisa, ETS.
- Sandrucci B. 2006, *Pedagogia di genere e delle pari opportunità*, in Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*, Pisa, ETS.
- Santelli Beccegato L., Olivieri S. (a cura di) 2003, *Genere e educazione*, «Studium Educationis», 2, Padova, CEDAM.
- Saraceno C. 1987, *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Milano, Franco Angeli.
- 1988, *La struttura di genere della cittadinanza*, «Democrazia e diritto», 1, 28, pp. 273-295.
- Sasso C. 2007, *Donne in Italia. Sconfitta la parità*, «La Repubblica», 9 novembre 2007, pp. 27-31.
- Saulle M. R. 1989, *L'opera delle Nazioni Unite, degli Istituti specializzati e delle Organizzazioni regionali europee in favore della donna dal 1945 a Nairobi*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri (a cura di), *Il Decennio delle Nazioni Unite per la donna*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato.
- Sciolla L. (a cura di) 1983, *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Scott J. W. (ed. orig. 1986), *Genere: un'utile categoria di analisi storica*, in Di Cori P. (a cura di) 1996, *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Bologna, Clueb.
- Sen A. 2000 (ed. orig. 1999), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.
- A. Sen 2005 (ed. orig. 2005), *L'altra India*, Milano, Mondadori.
- Shute S., Hurley S. (a cura di) 1994 (ed. orig. 1993), *I diritti umani. Oxford Amnesty Lectures*, Milano, Garzanti.
- Simonazzi A. (a cura di) 2006, *Questioni di genere, questioni di politica*, Roma, Carocci.
- Stone L. (a cura di) 1994, *The Education. Feminism Reader*, New York-London, Routledge.
- Sullerot E. 1977 (ed. orig. 1970), *La donna e il lavoro*, Milano, Bompiani.
- Sweetman C. 1998, *Gender, education and training*, Oxford, Oxfam.
- Tarozzi M. (a cura di) 2005, *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini.
- Thébaud F. (a cura di) 2003⁴, *Storia delle donne. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza.

- Timeto F. (a cura di) 2008, *Culture della differenza. Femminismo, visualità e studi postcoloniali*, Torino, UTET.
- Todorov T. 1984 (ed. orig. 1982), *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi.
- Tommasi W. 2001, *I filosofi e le donne*, Mantova, Tre Lune Edizioni.
- Ulivieri S. 2002², *Educare al femminile*, Pisa, ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) 1992, *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (a cura di) 1997, *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (a cura di) 2007, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di) 2008, *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS.
- UNPD 1995, *Rapporto sullo sviluppo umano, la parte delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Urbinati N. 2007, *Ai confini della democrazia. Opportunità e rischi dell'universalismo democratico*, Donzelli, Roma 2007.
- Véron J. 1999 (ed. orig. 1997), *Il posto delle donne*, Bologna, Il Mulino.
- Weiner G. 1994, *Feminism in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Wichterich C. 2000, *The Globalized Woman: Reports from a Future of Inequality*, London, Zed Books.
- Woolf V. 2004⁵ (ed. orig. 1938), *Le tre ghinee*, Milano, Feltrinelli.
- Wollstonecraft M. 1977 (ed. orig. 1792), *I diritti delle donne*, Roma, Editori Riuniti.
- Young I. M. 1996 (ed. orig. 1990), *Le politiche delle differenze*, Milano, Feltrinelli.
- Zajczyk F. 2007, *La resistibile ascesa delle donne in Italia. Stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*, Milano, Il Saggiatore.
- Zamboni C. 2000, *La filosofia donna. Percorsi di pensiero femminile*, Bologna, Demetra.
- Zambrano M. 1991 (ed. orig. 1977), *Chiari del bosco*, Milano, Feltrinelli.
- Zimmerman M. 1999, *Empowerment e partecipazione nella comunità*, «Animazione Sociale», 2, pp. 10-24.
- Zimmerman M., Perkins D. 1995, *Empowerment Theory, Research and Application*, «American Journal of Community psychology», 5, pp. 569-579.
- Zolo D. (a cura di) 1994, *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari, Laterza.

Riferimenti dei Documenti consultati in Rete

- Commissione al Parlamento Europeo e Consiglio 2002, *Strategia-quadro comunitaria per la parità tra donne e uomini (2000-2005)*, Bruxelles,
<<http://europa.eu/scadplus/leg/it/cha/c10932.htm>> (02/09)
- Commissione Europea 2005, *The business case for diversity. Good practices in the workplace*, Bruxelles, <<http://ec.europa.eu>> (02/09)
- Commissione Nazionale Pari Opportunità 1996, *Pechino 1995. Dichiarazione e Programma d'azione adottati dalla quarta Conferenza mondiale sulle donne: azione per la uguaglianza*,

- lo sviluppo e la pace*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, <www.pariopportunita.gov.it> (02/09).
- Consiglio Europeo di Lisbona 2000, *Conclusioni della Presidenza*, Lisbona, <<http://www.europarl.europa.eu/>> (02/09).
- Consiglio Europeo di Lisbona 2000, *Verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza*, Lisbona, <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm> (02/09).
- Consiglio Istruzione del Consiglio Europeo 2001, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, n. doc. 5680/01 EDUC 18, <http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/libsona.shtml> (02/09).
- Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio 2006, n. 2006/54/CE, <http://www.pariopportunita.gov.it/Pari_Opportunita/UserFiles/Normativa/Comunitaria/Dir2006-54-CE.pdf> (02/09).
- Dominijanni I. 2006, *Un incontro con Seyla Benhabib*, «Il Manifesto», <www.libreriadelledonne.it> (02/09).
- Gazzetta Ufficiale dell'UE 2000, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Nizza, <<http://www.europarl.europa.eu/>> (02/09).
- Melandri L. 2004, *Il femminismo è ancora in silenzio*, «Liberazione», <<http://www.universitadelledonne.it/silenzio.htm>> (02/09).
- Ministero della Pubblica Istruzione 1999, *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, <www.pubblica.istruzione.it/mpipi/publicazioni/1999/femminil.pdf> (02/09).
- Ministero per le Pari Opportunità 2006, *La geografia delle pari opportunità. Mappa delle commissioni pari opportunità a livello provinciale e regionale*, Roma, Demetra, <www.pariopportunita.gov.it> (02/09).
- Neimanis A. 2001, *Gender mainstreaming in practice: A handbook*, New York, UNDP, <<http://www.undp.org/women/publications.shtml>> (02/09).
- ONU 1952, *La Convenzione sui diritti politici delle donne*, New York, <www.dirittiumani.donne.aidos.it> (02/09).
- ONU 1975, *I Piano d'azione mondiale*, Città del Messico, <www.dirittiumani.donne.aidos.it> (02/09).
- ONU 1979, *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna*, New York, <www.dirittiumani.donne.aidos.it> (02/09).
- ONU 1993, *Il Conferenza Mondiale sui Diritti Umani*, Vienna, <www.dirittiumani.donne.aidos.it> (02/09).
- ONU 1995, *Dichiarazione di Pechino*, <www.dirittiumani.donne.aidos.it> (02/09).
- ONU 1995, *Piattaforma d'Azione di Pechino*, <www.dirittiumani.donne.aidos.it> (02/09).
- ONU 2000, *Dichiarazione del Millennio*, New York, <www.unicef.it> (02/09).
- Unesco 2003, *Gender Mainstreaming Implementation Framework*, The Section for Women and Gender Equality of the Bureau of Strategic Plannel, Paris, <<http://unesdoc.unesco.org>> (02/09).
- Unesco 2005, *Education and Training of Women and The Girl-Child*, «online discussion for the Review of Beijing+10» (Unesco/Unicef), Moderated by Unesco January 10- february 4, <<http://unesdoc.unesco.org/>> (02/09).

- UNDP 1997, *The Report of the Economic and Social Council for 1997*, New York, <www.un.org> (02/09)
- Unicef 2007, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Donne e bambine: il doppio vantaggio dell'uguaglianza di genere*, <www.unicef.it> (02/09)
- Unfpa 2000, *Lo stato della popolazione nel mondo 2000. Vivere insieme in mondi separati: uomini e donne in un periodo di cambiamenti*, edizione italiana a cura di Aidos, Roma, <<http://www.aidos.it/>> (02/09)
- World Economic Forum 2007-08-09, *Global Gender Gap Report*, <www.weforum.org> (03/10).

Indice dei nomi

- Antrobus, P. 18.
Arcidiacono, C. 168-169.
Arendt, H. 1.
Aristotele, 36, 107-108.
Badinter, E. 13-14.
Ballestrero, M. V. 132,140.
Barrère Unzueta, M. A. 17.
Bartoloni, S. 30, 80, 85, 102, 124.
Battaglia, L. 103, 109.
Beauvoir, de S. 14, 62, 123, 148, 176.
Bebel, A. 5.
Beccalli, B. 1, 142.
Benhabib, S. 115-118.
Bertilotti, T. 9, 24, 28.
Besozzi, E. 55.
Biemmi, I. 162.
Bimbi, F. 25-26, 77,126, 132, 155.
Bobbio, N. 99-101, 105.
Boccia, M. L. 4, 11-12, 24, 31.
Bock, G. 77.
Boella, L. 60.
Bolognari, V. 21.
Bonacchi, G. 77.
Bonder, G. 172.
Bono, P. 33.
Botturi, F. 59.
Bozzi Tarizzo, G. 155.
Braidotti, R. 11, 22, 27-28, 32-33.
Brezzi, F. 60.
Bruscaglioni, M. 168, 174.
Burr, V. 59.
Busoni, M. 47.
Butler, J. XIII, 50, 52, 60-62, 66, 120.
Buttarelli, R. 54-55, 65, 104, 175.
Callari Galli, M. 10, 26, 44.
Cambi, F. 21, 25-27, 63, 145, 171.
Campani, G. 18, 27, 30, 45, 154, 171.
Catalini, P. 132.
Catemario, M. G. 64, 151, 166.
Cavarero, A. 5, 17, 31.
Cedroni, L. 142.
Chodorow, N. 50-51.
Cirillo, L. 15, 60.
Cohen, J. 103.
Collin, F. 15, 22, 35-36.
Connell, R. 14, 47-49, 58, 145.
Conti Odorisio, G. 6.
Contini, M. 63.
Cosentino, V. 55,175.
Costa, P. 145.
Covato, C. 53.
Cozza, M. 53.
Crespi, I. 60, 164-165.
Dallago, L. 167, 169-170.
Davidson, E. 7.
De Lauretis, T. 42, 51.
De Marchi, D. 155.
Degani, P. 81, 94, 123-124.
Del Re, A. 77, 132.
Demaria, C. 20.
Demetrio, D. 3, 10, 23, 26.
Di Cori, P. 15.
Di Cristofaro Longo, G. 10, 38-39, 129.
Dimen, M. 50-51.
Diotima, 22, 28.
Dominijanni, I. 116.
Donà, A. 94, 130-132, 140-141, 147.
Donato, M. C. 18, 31, 74, 84, 90, 118-119.
Donnarumma, A. M. 76, 78, 85-87, 92-93, 96,
98, 125, 148, 171, 173, 177.
Duby, G. 5.
Durst, M. 46, 56-57, 64.
Ebadi, S. 118-119.
Ehrenreich, B. 29-30.
Engels, F. 5.
Ergas, Y. 13, 15-16, 19-20, 29.
Erlicher, L. 155.
Fabbrini, S. 130, 140.
Fabietti, R. 127.
Facchi, A. 30.

- Fasano, A. M. 140.
 Filippini, N. M. 128-129.
 Finocchiaro, A. 141.
 Forcina, M. 77.
 Fortuna, S. 10, 42.
 Fraire, M. 9.
 Fraisse, G. 5, 7.
 Francescato, D. 168-169.
 Franceschini, G. 155.
 Friedan, B. 58, 153.
 Gallissot, R. 38-39.
 Galoppini, A. 128.
 Gambino, F. 158.
 Gangemi, G. 158.
 Gangemi, R. 85, 96.
 Garavaso, P. 15-16, 19-20.
 Gelli, B. 168-169.
 Gennai, F. 53.
 Genovese, A. 63.
 Gherardi, S. 44, 47-48, 52.
 Gianini Belotti, E. 160, 162.
 Giardini, F. 54-55, 65, 104, 175.
 Giuliani, F. 10, 42.
 Goldner, V. 50-51.
 Gouge de, O. 4.
 Groppi, A. 77.
 Guerra, E. 9, 28.
 Hausmann, R. 69.
 Heidegger, M. 41.
 Howard, M. 103.
 Hurley, S. 98, 102.
 Irigaray, L. 22.
 Käppeli, A. M. 7.
 Kilani, M. 38-39.
 Kollontaj, A. 5.
 Kuliscioff, A. 5, 7.
 La Torre, M. 126.
 Leccardi, C. 24.
 Leonelli, S. 42.
 Lipperini, L. 59.
 Lyotard, J. F. 102.
 Macinai, E. 155.
 MacKinnon, A. C. 98-99, 112.
 Mancarelli, P. 140.
 Mapelli, B. 10, 23, 26, 31, 55, 155, 161.
 Marini, M. 8.
 Mariotti, L. 10.
 Marone, F. 25.
 Marry, C. 154-155.
 Marshall, T. H. 145.
 Marx, K. 72, 107-108.
 Melandri, L. 16.
 Meringolo, P. 171.
 Mill Stuart, J. 5.
 Mingone, E. 158.
 Monceri, F. 40-41.
 Morin, E. 43.
 Morondo Taramundi, D. 24.
 Mortari, L. 58, 64, 180.
 Moschini, L. 45-46, 57, 64, 133-134, 140, 142.
 Mozzoni, A. M. 6-7.
 Murari, S. 6.
 Musi, E. 51, 57-58, 176.
 Neimanis, A. 152, 156, 158-159, 161, 163-165.
 Nussbaum, M. 57-58, 66, 68, 103, 106-115, 169.
 Ockrent, C. 74-75, 144, 155.
 Okin Moller, S. 102-103.
 Pace, R. IX-XI, 155.
 Pal, A. 101.
 Palici di Suni, E. 128-129.
 Pankhurst, E. 7.
 Parekh, B. 103.
 Pasquino, M. 10, 35, 42.
 Perkins, D. 167.
 Perrot, M. 5, 7.
 Petilli, S. 69, 83, 85, 96.
 Piazza, M. 143-144.
 Piccardo, C. 168-170.
 Pieroni Bortolotti, F. 6.
 Pitch, T. 4, 23, 32, 54, 76, 104-105, 126.
 Piussi, A. M. 28, 65.
 Pomeranzi, B. 88, 90.
 Porcheddu, A. 158-159.
 Pristinger, F. 158.
 Providenti, G. 60.
 Putton, A. 168-169.
 Remotti, F. 37-40, 43-44.
 Restaino, F. 5, 12, 16-17, 31.
 Ricci Sindoni, P. 59-60, 103, 109.
 Rivera, A. 38-40.
 Rossi-Doria, A. 6-7.
 Rossilli, M.G. 133-134, 140.
 Rothblatt, M. 36.
 Ruggenini, M. 41.
 Ruspini, I. 46, 51.
 Russell Hochschild, A. 29-30.
 Sabatini, A. 162.
 Sabbadini, L. L. 155.
 Sandrucci, B. 12-13.
 Santelli Beccegato, L. 21, 158.
 Saraceno, C. 14, 112.
 Sasso, C. 68.
 Saulle, M. R. 80-81, 84.

- Scattigno, A. 9, 24, 28, 128-129.
Sciolla, L. 43.
Scott Wallach, J. IX, 15.
Sen, A. 67, 69-70, 73-74, 91, 108.
Seveso, G. 5, 31.
Shute, S. 98, 102.
Sinigaglia, O. 85.
Stanton, E. 7.
Sullerot, E. 158.
Tarozzi, M. 78, 145.
Taylor, H. 5.
Thébaud, F. 1, 13, 15, 19, 36.
Todorov, T. 41-42.
Tommasi, W. 12.
Tortolici, C. B. 45.
Treiner, S. 74.
Trisciuzzi, L. 146.
Tyson, L. 68-69.
Ulivieri, S. XI, 2, 3, 21, 27, 44, 57, 128, 145-146,
154-155, 158-159, 171.
Urbinati, N. 101.
Vassallo, N. 15-16, 19-20.
Vezzosi, E. 82, 85, 124.
Vigna, C. 59-60, 103, 109.
Vitale, E. 78.
Weiner, G. 179-180.
Wollstonecraft, M. XIV.
Woolf, V. 10-11.
Zaccaria, G. 158.
Zahidi, S. 69.
Zajczyk, F. 59.
Zambrano, M. 35.
Zimmerman, M. 167-168.
Zolo, D. 78, 145.

PREMIO FIRENZE UNIVERSITY PRESS
TESI DI DOTTORATO

- Coppi E., *Purines as Transmitter Molecules. Electrophysiological Studies on Purinergic Signalling in Different Cell Systems*, 2007
- Natali I., *The Ur-Portrait. Stephen Hero ed il processo di creazione artistica in A Portrait of the Artist as a Young Man*, 2007
- Petretto L., *Imprenditore ed Università nello start-up di impresa. Ruoli e relazioni critiche*, 2007
- Mannini M., *Molecular Magnetic Materials on Solid Surfaces*, 2007
- Bracardi M., *La Materia e lo Spirito. Mario Ridolfi nel paesaggio umbro*, 2007
- Bemporad F., *Folding and Aggregation Studies in the Acylphosphatase-Like Family*, 2008
- Buono A., *Esercito, istituzioni, territorio. Alloggiamenti militari e «case Herme» nello Stato di Milano (secoli XVI e XVII)*, 2008
- Castenasi S., *La finanza di progetto tra interesse pubblico e interessi privati*, 2008
- Gabbiani C., *Proteins as Possible Targets for Antitumor Metal Complexes: Biophysical Studies of their Interactions*, 2008
- Colica G., *Use of Microorganisms in the Removal of Pollutants from the Wastewater*, 2008
- Inzitari M., *Determinants of Mobility Disability in Older Adults: Evidence from Population-Based Epidemiologic Studies*, 2009
- Di Carlo P., *I Kalasha del Hindu Kush: ricerche linguistiche e antropologiche*, 2009
- Pace R., *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, 2009
- Macrì F., *Verso un nuovo diritto penale sessuale. Diritto vivente, diritto comparato e prospettive di riforma della disciplina dei reati sessuali in Italia*, 2009
- Vignolini S., *Sub-Wavelength Probing and Modification of Complex Photonic Structures*, 2009
- Decorosi F., *Studio di ceppi batterici per il biorisanamento di suoli contaminati da Cr(VI)*, 2009
- Di Patti F., *Finite-Size Effects in Stochastic Models of Population Dynamics: Applications to Biomedicine and Biology*, 2009

