

# Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2017/3

## **Direzione**

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

## **Comitato di redazione**

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

## **Comitato scientifico**

Giuseppe Accone, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketela, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal Godoń, *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajský, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

# Pedagogia e Vita

Anno 75 (2017/3)

*Pedagogia e Vita*

*La reciprocità del maschile e del femminile  
nella prospettiva dell'educazione*

•••  
**Studium**  
e d i z i o n i

E D I T R I C E  
LA SCUOLA

**Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti** - Serie 75 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

**Direttore responsabile:** Giuseppe Bertagna

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaeitia@edizionistudium.it*)

**Abbonamento Annuale 2017 (3 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

**Abbonamento Biennale 2017+2018 (6 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

**Singolo numero:** cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

**Per informazioni e sottoscrizioni:** Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax 030.2993317 - e-mail *abbonamenti@edizionistudium.it* (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web *www.clearedi.org*).

*riviste.gruppostudium.it*

© Copyright by Edizioni Studium, 2017

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-4573-2

# Abstracts

## *La reciprocità del maschile e del femminile nella prospettiva dell'educazione*

Antonio Bellingreri, *Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile nella prospettiva della pedagogia fondamentale*

Il saggio descrive i dati fenomenologici elementari delle identità dei generi, la genitalità anatomica e il gender. Questo secondo reperto si presenta come l'aspetto malleabile della sessualità umana; la variabilità non è però assoluta: il corpo non può essere annullato e con esso le proprietà del corpo femminile e di quello maschile, congegni atti a generare una nuova vita della specie umana. Questi rilievi sono visti nella prospettiva dell'azione educativa, qui intesa come relazionalità riconoscente. Ora, una tale prospettiva consente di definire le identità dei generi come un esistenziale, intenzionalità situata e desituante legata da un'unità originaria che ha la sua condizione di possibilità nella disposizione corporea. Consente inoltre di intendere la relazione di coppia, nella modalità autentica in cui essa si presenta ingresso nell'universo del dono, come un grande operatore del gender; il piano biologico è conservato ma insieme sublimato, in un orizzonte che qui viene denotato antropologia di tipo sponsale.

*This essay describes the elementary phenomenological data of gender identity, that is, anatomical genitality and gender. Although the latter appears to be the pliable aspect of human sexuality, its variability is limited: the body cannot be eliminated, nor can the properties of the masculine and the feminine bodies, since they are the devices made to generate new life in the human species. These observations come within the perspective of an educational action regarded as grateful relationality. Such a context, the identity of genders is an existential, a placed intentionality and a displaced one bound by an original unity that is part of the body's make-up. It also helps understand the couple relationship as the doorway to the universe of the gift, and as the aptest gender operator; the biological level is preserved whilst being sublimated, within a perspective here defined as sponsal anthropology.*

*Parole chiave:* Reperti fenomenologici, residuo immodificabile, relazionalità riconoscente, esistenziale, antropologia di tipo sponsale.

*Key words:* Phenomenological finds, unchangeable residue, grateful relationality, existential, sponsal anthropology

Carmelo Vigna, *Sul differire di un uomo e di una donna. Strutture e dinamiche (in nuce)*.

Il saggio presenta un'analisi del reciproco differire di uomini e donne, considerato su tre livelli: corporeo, psicologico e trascendentale. A quest'ultimo livello, ogni persona si mostra come un soggetto desiderante, dove una permanente sinergia del maschile e del femminile può essere riconosciuta. Così, al di là delle molteplici forme e tentativi di dominare l'altro, il riconoscimento reciproco viene inteso come l'autentica modalità della relazione tra esseri umani.

## Abstracts

*The paper presents an analysis of the reciprocal differ between men and women, considered on three levels: bodily, psychological, and transcendental. On the last level, each person emerges as a desiring subject, where a permanent synergy male/female can be detected. So, beyond the many forms and attempts to dominate the other, the mutual recognition is meant as the genuine relation between human beings.*

*Parole chiare:* Desiderio, riconoscimento, reciprocità.

*Key words:* Desire, recognition, reciprocity.

Laura Palazzani, *Le ragioni della complementarietà del maschile e del femminile.*

L'articolo propone una lettura dei principali argomenti a favore della differenza e della complementarietà tra i sessi. Attraverso un'analisi delle principali posizioni proposte dalle teorie gender, si presentano criticamente i punti fondamentali del "costruzionismo" e del "decostruzionismo" nell'ambito degli studi sulla formazione dell'identità di genere, intesa come prodotto artificiale rispetto alla identità sessuale naturale. L'Autrice passa poi ad analizzare ragioni a favore della rilevanza della differenza sessuale, presentando infine il tema della complementarietà tra i sessi, con una riflessione che prende avvio dagli studi di Carol Gilligan sull'approccio morale maschile (della giustizia) e femminile (della cura). Il discorso sulla complementarietà si sviluppa con riferimento alla cosiddetta "seconda generazione" degli studi sull'etica della cura, che ha arricchito il concetto di cura nella sua dimensione privata e morale e lo ha tematizzato nella dimensione pubblica e giuridica.

*This article discusses the main arguments in favour of difference and sexual complementarity. In the context of an overview of major stances argued by gender theorists, it critically outlines the key aspects of "constructionism" and "deconstructionism", within studies on gender identity, intended as an artificial product compared to natural sexual identity. Then, the author shifts her focus to examining arguments in favour of the relevance of sexual difference. Finally, the reflection delves into the topic of sexual complementarity, based on Carol Gilligan's studies concerning male (justice) and female (care) moral development. The discourse on complementarity is carried out in relation to the so-called "second generation" of care ethics studies, which developed the private and moral dimensions of care, alongside thematizing its public and legal dimensions.*

*Parole chiave:* complementarietà, sesso, genere, cura.

*Keywords:* complementarity, sex, gender, care.

Susy Zanardo, *Modelli di reciprocità nelle relazioni sessuali*

L'articolo esplora e discute tre modelli di reciprocità secondo altrettante matrici del femminismo: 1) la reciprocità tra i sessi come criterio quantitativo in direzione dell'equilibrio dei diritti da conquistare, teorizzata dal femminismo di Stato, incorre nel rischio dell'assimilazione delle donne ai modelli relazionali maschili; 2) la critica alla differenza sessuale come maschera del potere e meccanismo di assoggettamento delle donne, proposta da alcune teorie del genere, si espone al rischio della liquefazione della differenza e all'insignificanza della simbolica femminile; 3) la reciprocità asimmetrica come necessaria e irraggiungibile mediazione tra i sessi, al fine di evitare un modello di complementarietà funzionale e fusionale, nel pen-

siero italiano della differenza sessuale, rischia di porre un'insondabile distanza fra uomini e donne, inclinando verso un modello di reciprocità conflittuale. L'articolo propone di lavorare intorno all'idea del “dono della differenza sessuale”, il cui senso è relazionale e la cui destinazione è altri a venire (figlio, cultura o mondo).

*The article explores and discusses three patterns of reciprocity, according to three main visions of feminism: 1) the reciprocity between the sexes as a quantitative criterion to achieve equal rights and treatment, theorized by the feminism mainstream, risks to assimilate women to male patterns of behavior; 2) the critic of sexual difference as a mask of power and a source of discrimination developed by some gender theories exposes to the risk of liquefaction of difference and insignificance of female symbolic order; 3) the asymmetric reciprocity as a necessary and unachievable mediation between sexes, in order to avoid a functional and mechanical idea of complementarity, in the Italian thought of sexual difference, exposes to danger of incommensurability between men and women and presents reciprocity as a conflictual pattern. The article suggests to develop the idea of the “gift of sexual difference”, whose sense is relational and whose destination is the other (child, culture or world).*

Parole chiave: Differenza, reciprocità relazionale, dono.

Key words: Difference, relational reciprocity, gift.

Giuseppe Mari, *La reciprocità maschio-femmina: una lettura pedagogica in chiave simbolica*

Anche per effetto del cosiddetto “approccio Gender”, il tema dell’identità sessuale e della reciprocità fra il maschile e il femminile sta suscitando interesse. L’articolo anzitutto sottolinea la strategicità della interpretazione simbolica in ambito antropologico, quindi focalizza l’attenzione su uguaglianza e differenza tra uomo e donna, infine argomenta essenzialità e limite dello “stereotipo di genere” in chiave pedagogica.

*Because of the so-called “Gender approach”, sexual identity and male-female reciprocity are the centre of attention. The article – first of all – underlines the symbolic interpretation as essential from the anthropological point of view; then focuses the contemporary equality and difference between man and woman, finally considers the “Gender stereotype” as far as it is good or negative.*

Parole chiave: Concetto, Donna, Reciprocità, Simbolo, Stereotipo, Uomo

Key words: Concept, Man, Reciprocity, Symbol, Stereotype, Woman

Giuseppina D’Addelfio, *Omnia vincit Amor? Argomenti e domande pedagogiche sulla possibilità dell’omogenitorialità*

L’articolo esamina gli argomenti portati a difesa della possibilità che due persone dello stesso sesso, in nome dell’amore (che c’è tra di loro e nei confronti di un bambino) possono essere genitori *come gli altri*. Lungo l’analisi, emergono molte domande e – poiché le esperienze di relazione interpersonale sono esperienze innanzitutto corporee – emerge altresì il ruolo che anche nell’educare è giocato dall’appartenenza sessuata di ogni persona. Soprattutto vengono progressivamente poste in luce l’importanza della cogenitorialità, in accordo alla quale l’amore di ogni singolo genitore è sempre incompleto, ed un significato ampio della generatività.

*The paper examines the arguments brought for defence of the possibility that two persons of the same sex, in the name of the love (existing between each other and towards a child), can be parents like the others. Along the analysis, many questions emerge as well the crucial role in educating of sexual belonging of each person, insofar as the relational interpersonal experiences are first of all bodily experiences. Mainly, the importance of coparenting, according to which each single parent love is always incomplete, and a wide sense of generativity are progressively highlighted.*

*Parole chiare:* Coppia omosessuale, corporeità, cogenitinalità, generatività

*Keywords:* Homosexual couple, corporeality, coparenting, generativity.

Maria Vinciguerra, *L'educazione tra identità sessuale e identità di genere*

Il contributo si propone di definire i concetti di identità sessuale e di identità di genere con l'obiettivo di analizzarne criticamente il significato e le implicazioni per l'educazione. Dopo aver distinto identità sessuale e identità di genere, vengono evidenziate le problematicità che emergono quando si afferma che la costruzione socio-culturale della propria identità di genere possa prescindere dal corpo divenendo una componente autodeterminata. Il riferimento è ad un rischio ideologico in cui l'altro mi dice chi essere, ma anche ad un'educazione che ha bisogno del limite e della dipendenza reciproca come fondamento della comprensione di sé e della propria indipendenza. In tale prospettiva, educare tra identità sessuale e identità di genere, significa educare all'accettazione del limite dell'appartenere a un sesso, e perciò non all'altro. La relazione educativa, che non è mai neutra, entra pienamente in gioco nella costruzione di un'identità sessuale consapevole e nell'assunzione di ruoli di genere sempre connotati da una reciprocità tra maschile e femminile.

*This essay aims to describe the notions of sexual and gender identity by exploring its educational meanings. After having distinguished sexual identity and gender identity, are highlighted the difficulties that emerge when it is declared that the socio-cultural building of one's own gender identity can be independent of the body becoming a self-determined element. In this case, education is out of play. The reference is to an ideological risk when the other person tells me who I can be, but also to an education that needs the limit and the mutual dependence as the foundation of self-understanding and independence. In this perspective, educating between sexual identity and gender identity means educating for the acceptance of the limit of belonging to one sex rather than the other. The educational relationship is never neutral and it is involved in the building of a conscious sexual identity and in the assumption of gender roles always marked by reciprocity between male and female.*

*Parole chiare:* Identità sessuale, identità di genere, educazione

*Keywords:* Sexual identity, Gender identity, Education

Monica Amadini, *Maschile e femminile: educare la domanda di diversità, tendere verso la reciprocità*

Dinnanzi ad immaturole idealizzazioni dei legami e ad approcci narcisistici, l'incontro tra il maschile ed il femminile troppo spesso, oggi, non sa reggere alla quotidianità, al confronto e al conflitto, alle istanze di libertà. La dimensione del noi rischia, in questa dinamica annichilente, di soccombere all'imporsi dell'io. Come poter sostenere le persone nel difficile (ma generativo) compito di incontrare

la diversità, rifuggendo dalla tentazione di “risolverla” per imparare invece ad accoglierla e mantenerla, rispettandone l’irriducibilità?

La relazione tra il maschile e il femminile è sempre bisognosa di riscrivere regole e comportamenti, di ripensarsi nelle nuove situazioni e fenomenologie. La sfida pedagogica prefigurata nel presente contributo è quella di rinnovare la reciprocità, dando vita a scambi fecondi, sebbene inquieti e mai totalmente risolti. Ciò nella convinzione che solo nello spazio dinamico della differenza si possa trovare la possibilità di realizzare l’incontro del maschile e del femminile.

*Faced with the immature idealizations of ties and narcissistic approaches, the encounter between men and women too often, today, is unable to support everyday life, confrontation and conflict, instances of freedom. In this annihilating dynamics, the dimension of “us” is likely to succumb to the impoverishment of the ego. How can we support people in the difficult (but generative) task of meeting diversity, fleeing from the temptation to “resolve it” and learning to accept it and keep it, respecting its irreducibility?*

*The relationship between masculine and feminine is always in need of rewriting rules and behaviors, rethinking itself in new situations and phenomenologies. The pedagogical challenge prefigured in this paper is to renew reciprocity, generating fruitful exchanges, though uneasy and never totally resolved. All this in the belief that only in the dynamic space of difference can be found the opportunity to realize the encounter of male and female.*

*Parole chiave:* Narcisismo, incontro, reciprocità.

*Key words:* Narcissism, encounter, reciprocity

Eugenio Scabini, La costruzione del patto di coppia e le sue vicissitudini

Il contributo descrive dapprima le principali trasformazioni socioculturali cui è soggetta oggi la relazione di coppia e la relazione genitori-figli.

Ad essa segue una riflessione sulle caratteristiche fondanti di tali relazioni e il loro sviluppo nel tempo che, alla luce del modello relazionale-simbolico, abbiamo denominato patto coniugale e patto genitoriale.

The paper illustrates the main socio-cultural changes couple and parental relationships are going through these days. Following is a consideration on the key features of such relationships as well as on their development over time or, in other words, on the concepts that, in light of the relational-symbolic model, we have named couple pact and parental pact.

*Parole chiave:* patto coniugale, patto genitoriale, generatività

*Keywords:* couple pact, parental pact, generativity

Anna Debè – Simonetta Polenghi, La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato

Nel corso della storia della scuola italiana, la compresenza nella medesima classe di maschi e femmine, al pari della loro separazione, fu una condizione determinata non tanto da considerazioni pedagogiche, quanto da ragioni economiche e culturali. Risalendo a tali cause, l’articolo ricostruisce sinteticamente il percorso della coeducazione dei due generi all’interno della scuola primaria e secondaria, dall’Unità fino alla seconda metà del XX secolo.

## Abstracts

*In the history of the Italian school, the coexistence in the same class of males and females, as well as their separation, was determined more by economic and cultural reasons, than by pedagogical considerations. Identifying these causes, the paper briefly reconstructs the co-education path in the primary and secondary school, from Italian Unity to the second half of the Twentieth century.*

*Parole chiare:* coeducazione, storia della scuola, Italia, XIX-XX secolo

*Keywords:* co-education, history of school, Italy, XIX-XX century

Livia Romano, *Tra madre e padre. Immagini di educazione familiare nel cinema degli anni Cinquanta*

Questo contributo propone un'analisi delle relazioni genitoriali poste in essere nelle famiglie italiane degli anni Cinquanta. Seguendo le suggestioni della recente Visual History, viene scelto il cinema come fonte cui attingere per ricostruire i rapporti tra madre e padre che, nel “decennio più lungo del secolo breve”, si avviavano ad una lenta ridefinizione. Il codice paterno, che il cinema neorealista descrive in tutta la sua problematicità, e il codice materno, che il melò consegna al pubblico nella sua ambiguità, sono descritti come due mondi separati che solo nel genere della commedia sembrano inaugurare una loro ricomposizione, se pur difficoltosa e solo abbozzata. Il modello offerto dalla filmografia degli anni Cinquanta è quello della famiglia nucleare, caratterizzata da una gerarchia dei rapporti tra madre e padre che rende difficile il dialogo e che esclude la pratica di una reciprocità generativa.

*This paper proposes an analysis of the relationship between parenting in the Italian families of the 1950s. Following the suggestions of the recent Visual History, the cinema is chosen as a historical document to reconstruct the relationships between mother and father, who started slowly redefining during “longest decade of the short century”. The paternal code, which neorealist cinema describes in all its problematic nature, and the maternal code that the melò conveys in an ambiguous way, are described as two separate worlds that only in the genre of the comedy seems to initiate their re-composition. The filmmaking of the 1950s offered the model of the nuclear family, that was characterized by a hierarchy set in the mother-father relationship that makes the dialogue difficult and excludes the practice of a generative reciprocity.*

*Parole chiare:* codice materno, codice paterno, anni Cinquanta, cinema, relazioni genitoriali

*Keywords:* maternal code, paternal code, fifties, movies, parenting relationships

## Hanno collaborato

Luce Irigaray, *Filosofa e psicanalista*

Antonio Bellingreri, *Ordinario di Pedagogia generale, Università degli studi di Palermo*

Carmelo Vigna, *Emerito di Filosofia morale, Università Ca'Foscari di Venezia*

Laura Palazzani, *Ordinario di Filosofia del diritto, Università Lumsa, sede di Roma*

Susy Zanardo, *Associato di Filosofia Morale, Università Europea di Roma*

Giuseppe Mari, *Ordinario di Pedagogia generale, Università Cattolica, sede di Milano*

Giuseppina D'addelfio, *Ricercatrice di Pedagogia generale, Università degli studi di Palermo*

Maria Vinciguerra, *docente di Pedagogia, Università Lumsa, sede di Palermo*

Monica Amadini, *Associato di Pedagogia generale, Università Cattolica, sede di Brescia*

Eugenia Scabini, *Emerito di Psicologia sociale della famiglia, Università Cattolica, sede di Milano*

Anna Debé, *Docente di Storia della pedagogia, Università Cattolica, sede di Piacenza*

Simonetta Polenghi, *Ordinario di Storia della pedagogia, Università Cattolica, sede di Milano*

Livia Romano, *Ricercatrice di Storia della pedagogia, Università degli studi di Palermo*

# Antonio Bellingreri, Giuseppe Mari, Raniero Regni

## *Editoriale*

È degno di nota il fatto che nella cultura occidentale, filosofica e pedagogica, sia stata quasi del tutto assente o comunque sia rimasta marginale una riflessione *critica* sul maschile e sul femminile. Negli ultimi decenni ci si è rivolti allo studio di questo tema con un'attenzione scientifica ed è certamente un merito del pensiero femminista e in generale dei *Gender studies* quello di aver aiutato a pensare il senso delle identità e delle differenze di genere. L'interesse è cresciuto ed è diventato diffuso, in ragione anche dei molti dibattiti, della presenza di una cultura gender-sensibile non solo nelle riviste, ma anche nei grandi mezzi di comunicazione di massa.

Ragionando però su questa cultura diffusa, si ricava l'impressione che le analisi e le argomentazioni restino per lo più segnate da un prevalente interesse *pratico*, da obiettivi che a dire il vero paiono più di tipo politico che conoscitivo. A scanso di equivoci, occorre subito precisare che alcuni di questi obiettivi sono ampiamente condivisibili: e in primo luogo appare giusto l'impegno contro le molteplici forme di discriminazione che sorgono a motivo dell'orientamento sessuale e che purtroppo sono ancora molto radicate nelle nostre società. Ma la riflessione tende spesso a mutare di segno, ad assumere un tenore più ideologico che scientifico; fatto tutt'altro che trascurabile per chi voglia affrontare il tema e i problemi nella prospettiva dell'educazione e della pedagogia.

In effetti, in questo ambito, come del resto in tutti quelli che riguardano l'umano, nelle imprese di umanizzazione dell'uomo e di personalizzazione dell'esistenza, è discriminante ed è necessaria una riflessione segnata dall'interesse *teoretico*, volta alla comprensione del fenomeno nei suoi aspetti essenziali, ossia nel suo senso costitutivo. È una riflessione che “porta le ragioni” per l'impegno pratico, etico politico ed educativo; contribuisce a “salvarne” l'autenticità.

In questo fascicolo della rivista, tale riflessione viene definita propria della pedagogia *fondamentale*, ne forma il tratto caratterizzante; ed è il compito che si sono assunti e che hanno svolto, con stili argomentativi diversi e con diverse sottolineature, gli autori dei contributi qui raccolti nella prima parte. Già il testo di Antonio Bellingreri è pensato in tal senso, presenta una riflessione di pedagogia fondamentale di stile fenomenologico, attraverso l'analisi dei dati elementari dell'esperienza che si mostrano con evidenza. Il nostro corpo, animato vivente e sessuato, appare realtà essenziale, mai trascendibile, della persona; di conseguenza, per quanto la cultura costituisca un incrementante della biologia, la variabilità da essa introdotta nella vita personale non può essere assoluta: l'identità dei generi trova il suo ancoraggio originario, la sua radice di senso, nel dimorfismo sessuale dato coi corpi personali.

A partire da questa analisi fenomenologica, la differenza sessuale è pertanto definita corollario ontologico, struttura costante della persona; e un dato di esperienza universale ci consente di determinarla: al corpo femminile è connessa la possibilità di principio della maternità e a quello maschile quella della paternità. Ora proprio questo reperto originario consente di vedere come tale differenza del maschile e del femminile sia tanto *irriducibile* quanto *reciproca o complementare*. Non solo, ma trattandosi, con la maternità e con la paternità, di un'esperienza che coinvolge insieme al corpo, l'intero dell'essere personale, segnatamente la sfera psichica e quella spirituale; si può affermare che la differenza implica specifici modi di stare al mondo: la differenza, si può anche concludere, vale come *un esistenziale*.

La riflessione fenomenologica è ripresa nel saggio di Carmelo Vigna: se la differenza sessuale è una modalità specifica di guardare la realtà e di fare esperienza del mondo, in ragione della sessuazione il soggetto è segnato da una disposizione intenzionale specifica. Allora, come la ricerca del senso compiuto implica, quando si è aperti alla verità delle cose, l'integrazione delle diverse direzioni coscienziali; così la tensione sessuale si precisa come ricerca dell'integrazione delle differenze. La riflessione pedagogica mette in risalto il fatto che non si tratta qui di un processo spontaneo; l'integrazione è piuttosto l'esito di un lavoro educativo e insieme formativo, che i soggetti sono chiamati a compiere su di sé e nelle loro relazioni. In questa prospettiva, si capisce il senso della categoria di *riconoscimento reciproco*, proposta in questo contributo come

già nel precedente quale termine e si potrebbe dire “causa finale” dell’educazione e della formazione: il riconoscimento reciproco è l’autentico poter essere della relazione, ne costituisce l’idea regolativa.

Nel suo contributo, Laura Palazzani approfondisce *il senso di tale complementarietà*. In primo luogo istituisce un confronto dialettico con alcune rappresentanti della prospettiva femminista più radicale, autrici che riescono da ultimo nella posizione confusa dell’indifferenza, nella teorizzazione di una condizione trans-gender. In secondo luogo, attraverso una ripresa critica tanto di studi scientifici quanto di ricerche filosofiche, perviene alla tesi che la costruzione identitaria del soggetto implica, affinché l’io conquisti consapevolezza concreta di sé, la relazione con un tu: quando viene scelto per la possibile integrazione che offre della sua prospettiva cognitiva ed esistenziale con la propria.

Più complesso il testo di Susy Zanardo, che prende in esame *modelli diversi* di reciprocità nelle relazioni sessuate. Parla così del modello «delle pari opportunità» e di quello «della indifferenziazione culturale» dei generi, discutendone le interne aporie. Vede poi nella metamorfosi del presente, in particolare nella mutazione radicale del senso del matrimonio e della genitorialità, per un verso l’emergenza problematica della «*de-liaison*» che segna le società contemporanee; per un altro verso un’opportunità che rende possibile conferire senso e spessore simbolico rinnovato alla differenza sessuata e alla reciprocità dei differenti. Questo è davvero possibile e può essere foriero di novità, se si truardi un nuovo paradigma di pensiero, quello della «cura aperta e transitiva della relazione»; consente di vedere nella differenza stessa un dono e insieme un compito formativo che impegna l’intero nostro essere.

Nel contributo che segue, Giuseppe Mari afferma dal canto suo che l’umanità, portando sin dai primordi attenzione innanzitutto e in modo privilegiato al profilo della femminilità, ha dato già da sempre «una lettura simbolica del dimorfismo sessuale». Per questa ragione, è possibile vedere nella reciprocità della differenza maschio-femmina, la *morfologia elementare del senso*, la matrice nell’intendere tutte le differenze e la fonte simbolica di costanti nell’interpretazione del reale.

Completa la prima parte del fascicolo il contributo di Giuseppina D’Addelfio, che presenta «argomenti e domande pedagogiche sulla possibilità dell’omogenitorialità». È un tema di attualità, e non solo nel nostro paese; esso permette di analizzare la categoria di differenza

uomo-donna e quella di reciproca integrazione a livelli di maggiore concretezza esistenziale, quelli della relazione di coppia e della genitorialità. Ora, con la omogenitorialità si tratta di una possibilità dalla quale il valore della reciprocità uomo-donna viene messo fortemente in questione; infatti, sostenere o accettare che due persone dello stesso sesso possano svolgere le funzioni di una coppia genitoriale significa smentire la relazione uomo-donna come *tessuto proprio della genitorialità*: equivale, in breve, negarla proprio nel luogo in cui nella storia dell'educazione è sempre stata considerata essenziale.

La seconda parte della rivista raccoglie contributi che si muovono più sul piano operativo, sono scritti con la preoccupazione di indicare direzioni di senso al concreto lavoro educativo. Monica Amadini prende in esame come luogo emblematico in cui può accadere la formazione di una grammatica e una sintassi della reciprocità, l'incontro dell'uomo e della donna, tanto nella relazione amicale quanto in quella amorosa. È *l'incontro con l'alterità radicale*: infatti, veramente altro per l'uomo è la donna e per la donna è l'uomo. In esso ne va della crescita educativa della persona, essere che per essenza è relazionale e la cui esistenza è confronto costante con l'alterità.

Il contributo di Maria Vinciguerra in qualche modo riprende e approfondisce un aspetto di questa tesi, mostrando il ruolo giocato dall'educazione nella costruzione della propria identità di genere e l'importanza che questa svolge per la formazione dell'identità personale. Detto meglio, la relazione di coppia può valere come grande *operatore dell'identità di genere*: diventiamo quegli uomini o quelle donne che effettivamente siamo, nella misura in cui rispondiamo alle provocazioni che ci giungono dal sesso opposto e che ci chiedono di riconoscere nell'alterità sessuale la condizione costitutiva della nostra vita personale.

Eugenia Scabini nel suo saggio contestualizza queste riflessioni, le situa nel tempo presente segnato da un'emergenza, quella della *crisi della famiglia*, non meno radicale di altre. Ora, a suo parere, tale crisi è generata dalla fragilità della *relazione di coppia*, che ne è l'asse portante: dalla prevalenza di coppie sbilanciate sul piano affettivo più che in quello etico-normativo e fondate più sull'intensificazione del sé che sul dono di sé. Il lavoro educativo deve avere come fine adeguato quello di custodire la relazione come tale, orientandola verso la custodia dell'altro e l'impegno

a farlo fiorire nelle sue potenzialità reali. È un modo di pensare e di vivere che dispone anche ad un atteggiamento diverso rispetto alla *genitorialità*: un numero crescente di persone vive la relazione coi figli come modo di autorealizzazione; la novità, in una prospettiva autenticamente relazionale, può venire dalla disposizione ad accogliere i figli come un dono. Vederli così porta ad impegnarsi per la loro piena fioritura: ci fa muovere secondo la logica della generosità (sul piano dell’essere) e della generatività (sul piano dell’operare).

Sono compresi in questa sezione del fascicolo due contributi che toccano di più la storia dell’educazione. Il primo, a firma di Simonetta Polenghi e di Anna Debé, riguarda «le vicissitudini del principio della coeducazione nella scuola italiana», nel secolo che va dall’Unità alla riforma della scuola media unica. È la storia della separazione a scuola dei maschi e delle femmine, e della loro copresenza; ed è un percorso accidentato, perché – come emerge dalla ricerca- non ragioni pedagogiche, ma ragioni di tipo economico o organizzativo, sono valse innanzitutto e per lo più come criterio di scelta. La pedagogia della coeducazione ha mosso solo i suoi primi timidi passi, resta oggi piuttosto un compito aperto.

Livia Romano offre un contributo sull’educazione familiare negli anni Cinquanta, attraverso le rappresentazioni filmiche. Prospettiva interessante, dal punto di vista storiografico, in primo luogo perché presenta il cinema didascalico del neorealismo, il melo e la commedia come fonti, capaci di esplorare la rappresentazione che quella società faceva di sé; e in secondo luogo perché sceglie gli anni Cinquanta, «questo decennio più lungo del secolo breve». La famiglia vi appare ferita, oscillante tra tradizione e innovazione; e segnata piuttosto da un’assenza di reciprocità tra donne e uomini. La rigida separazione dei ruoli viene problematizzata; emergono nuove identità femminili, protagoniste del cambiamento; mentre le figure maschili diventano più fragili, con la messa in questione della loro funzione istituzionalizzata di autorità. Il cinema di questo decennio è stato «lo specchio dell’età d’oro della famiglia nucleare», ma anche il laboratorio in cui è avvenuta l’esplorazione del suo lento tramonto.

Precede le due sezioni un saggio di Luce Irigaray. I direttori di *Pedagogia e Vita* le esprimono tutta la loro gratitudine per aver accettato l’invito

a collaborare con la Rivista, dedicando ad essa un testo mai apparso in Italia<sup>1</sup>. In questo contributo, anche facendo riferimento ad una ricerca svolta con ragazzi e ragazze nel nostro Paese, l'autrice sostiene la necessità che a scuola un'educazione civica e globale per il nostro tempo muova da una seria considerazione della differenza sessuale e insegni *come incontrarsi nella differenza*. Poiché, infatti, l'appartenenza sessuata è ciò che crea *il primo ponte* tra noi come persone e come cittadini, occorre superare la cultura del neutro ed educare a coltivare tra ragazzi e ragazze, uomini e donne, relazioni fatte di rispetto e di reciprocità.

<sup>1</sup> Di questo mantiene tutti i diritti di copia l'Autrice.

Luce Irigaray

*Teaching How to Meet in Difference*

The work that made possible this text did not aim to speak about children. Rather, it lets them speak. It allows the girls and boys to speak, and particularly to say things that they usually keep to themselves or whisper to each other. Of course, the matter is not to deprive them of their secrets but to invite them to speak freely, notably about things that teachers do not want to listen to, things that children would thus have to leave outside school, even to forget in order to go to school, to join in language, in culture and civic relationships.

*1. Towards a Global Education*

But to leave these things outside school, language and social relations amounts to leaving oneself outside school, to abandoning oneself in order to be subjected to models that are strange and abstract with respect to our real being. As a result, we are more and more lost, both nostalgic and indifferent, and also aggressive. We become confused in a world of somebodies from which we try to rise up through competitiveness and violence. But this does not bring ourselves back to ourselves; on the contrary, such behavior increasingly removes ourselves from ourselves, and makes us more and more lost and aggressive.

In fact, the models imposed on boys and girls in school render them uncivil although they aim to teach them public-spiritedness. In reality, they split children – as all of us – into two parts: one so-called cultivated part and one so-called natural part which ought to remain at home, possibly in darkness, perhaps only in bed, in any case lacking words or education concerning desire and love. Now these dimensions of ourselves have to be included in a civic education in order to escape paralyzing conformism, loss of oneself and a correlative aggressive- ness.

Of course, the question is not only of teaching about sexual organs for having sex or conceiving, as some progressive people have imagined. And neither is the matter about employing all our relational energy in playing sports so that we exhaust desire – our culture caring more about competitive sports than about relations between citizens. This, by the way, merely allows boys and girls to remain or return amongst the same as them without confronting each other in bodily difference. Incidentally, I could also add that during this research that I carried out with children, it occurred that I suggested, in a physical education class, exercises in which boys and girls confronted each other in one way or another. The results were surprising, notably because more energy arose from such a mixed confrontation.

Thus the first aim of the work, that gave rise to the analysis and interpretation of words and drawings by children, was to provide them with a civic education. This undertaking took place after an attempt to obtain rights for women, children and foreigners from the European Parliament. On this occasion, I once more understood that our culture knows only sameness, and that, in order to awaken consideration and respect for difference(s), we have to start in the school. Politicians are too old – as almost all of us are – to perceive and agree with that which is at stake in difference. At the very best, they talk about difference in ideological and moralistic discourses relating to foreigners whom we ought to integrate into our countries. Integration, of course, does not amount to coexistence. Integration is a way of reducing difference to sameness.

After understanding that it was too late to convince politicians, I decided to return to school. I accepted a contract as consultant of the *Centre National de la Recherche Scientifique* (C.N.R.S) with the Emilia Romagna Region to define programs for civic education in difference. Thus the main objective was not a sexual education but a civic education in difference, which requires a sexuate education. Such an education cannot exist without our becoming conscious of our sexuate identity and that of the other – whether it is the same as ours or different from ours. The most originally real and polyvalent relationship arises from our sexuate belonging. It creates the first bridge between us: as children, adolescents, lovers or parents, but more generally as persons or citizens. If we deny this initial attraction, we deprive ourselves of the most im-

portant source of relationships between us, and construct these starting from artificial codes which annihilate real relational energy. But if we do not cultivate this energy, we run the risk of not going further than instinct

– all kinds of instincts: sexual possession and also procreative or parental instinct, gregarious instinct, etc. In my opinion, wanting to remain in same- ness amounts to a sort of instinct that is not revealed as such and thus is left uncultivated – a need for an animal territory, for example, which can also be a cultural humus or grounding. But this does not allow us to enter into human relations, which requires liberty, respect for otherness, and the passage from instinct to desire.

If we do not progress in human liberation at the level of relations with the other – be they a lover, a child or a foreigner – it is because we lack a sexuate education. Sexual instinct is the most initial and universal instinct. It is necessary to take it into consideration and include it in education in order to be able to enter into respectful relations with all sorts of others. All the moralistic discourses about the other – and there are so many today! – forget that to succeed in being respectful towards the other requires a cultivation of energy, first of all of sexual energy. Such discourses remain at an ideological or moralistic level, which serves to cut us off precisely from the other as such. Moralism and ideology are shared between an individual and people of their own group: they belong to the code of a certain group and take part in what binds them together. Thus moralism and ideology are not endowed with a relational energy and are proper to those who belong to the same people. Energy, above all, arises from sexual and sexuate attraction. This has to be cultivated in order to allow for respectful and reciprocal relations, and the construction of a world fit- ting for the two being in relation with one another at each time.

To put the emphasis on the number two does not signify that I allude only to a traditional couple, nor to an intimate or affective relation. Being two is the way of emerging from this undifferentiated group of someones or somebodies to which our culture leads us, and in which we lose our singularity, our difference(s) and our relational desire and energy. In fact, a society would be formed starting each time from two, whose relations result in a lively interweaving. If the two is always confused in the many, a multiple formed of some- ones, we are living

in common artificially. We are only conforming to the same norms, models and rules that level us to an average. Of course, an average is a quantitative estimation that is founded in sameness. As such, we have not begun to envision the cultivation of energy which could result from relating to each other with respect for difference(s). In such an alternative perspective, the regulation of energy would come from us, from the development of our desire, and would not be imposed on us by norms external to us. There are relations between subjects which freely, but with respect for one another, assure coexistence in a community or a society, and, finally, become the basis of a human culture.

## *2. School Experimentation*

If I now return to school to meet children, you will understand, I hope, that the aim of my project was not only a sexual education – even if this is critical – but a civic education in difference. I started from sexuate difference because it is the most crucial difference for realizing such an objective.

From the beginning of each encounter with the children, I helped them to discover that the difference between boys and girls is not only sexual in a limited sense, but sexuate, that is to say that this difference does not only concern their sex and a few bodily characteristics, but also their whole subjectivity.

Nevertheless, to reach this stage it is useful to begin with sexual difference strictly speaking. If you repress or ignore this dimension, you will never teach anything about sexuate difference. In fact, this is what happens in our culture, and particularly in our education. Paradoxically it is puritanism that has maintained our subjection to instinct rather than allowing a culture of desire to pave the way for entry into human relationships. It is also partly puritanism which has led us to a society of somebodies in which we have become merged without remembering our singularity, nor that of the other, and in which we have lost our longing for relations between us. It is important to go beyond puritanism, to overcome it, not only to reach a so-called sexual liberation but a total human liberation based on whom we really are.

Thus I began to speak with the children about sexual difference.

And I encouraged them to feel at ease with the question. I left them to talk about their sexual organs, saying that all of us, males and females, have a sex, I as well as they, and that we have either the same sex or a different sex. I added that being sexually different not only means having different sexual organs, but that other things also differentiate us. I asked children, with boys and girls speaking alternately, to talk about some of these differences. They then evoked such differences as longer or shorter hair, more or less feminine or masculine clothing, as well as, for example, the fact that the boys are more violent and the girls more sentimental. After a few minutes, I suggested that they could perhaps see other differences by themselves by carrying out a written exercise, and later other activities as, for example, making drawings. I asked for their agreement, and insisted on the fact that the matter was not of a grammar test, but that the written sentences had to be personal and beautiful as in a literary text. To stimulate their engagement with this work, I added that their sentences or other answers would appear in a book and an exhibition. I completed the book and the exhibition a few months after the research with the children, and went to present the book in the various classes, writing a personal dedication in the book of each participant. I also invited the boys and the girls to visit the exhibition.

## *2.1 How to share words between different subjects?*

The first exercise proposed to boys and girls consisted of writing sentences including, each time, one or two given words. I myself wrote these cue words one by one on the board, waiting for all the participants to finish their sentences before writing a new cue. All the words required a relation to be established. For example: *with, together, to share, to love, I tell him or I tell her*, but also *I...you, I...him, I...her*, etc. I had previously observed with other populations – of adults or adolescents – that these types of cues threw up interesting responses. After a few sentences had been composed, I sent three girls and three boys to the board – two by two, one girl and one boy – to write their responses to a given cue. The children were then invited to think about the differences, and also the resemblances, between the sentences of the girls and of the boys. As they were still free from a priori ideological associations

and judgement, they found many things that older people could not discover.

After coming to a better awareness of their own identity and of the differences between them in this way, the participants were encouraged to communicate in respect for their difference(s). For example, I asked each boy and each girl to propose to a friend of the other sex something that they could do together which would please them both. If the proposal could be made orally – that is, if time permitted – some very dynamic and interesting exchanges took place. When it was not possible, the participants wrote a short letter with their proposal. You can read a few of them on page 213 and in the book *Chi sono io? Chi sei tu?* (Biblioteca di Casalmaggiore, 1999). [English translation: Who am I? Who are you?].

What types of utterances are produced by children approximately eight years old? I indicate the responses of the first boy and the first girl to various cues. Of course, “first” here refers to a random numbering system used to identify the respondents – who never disclose their name to preserve their intimacy – and the number one implies no value judgement.

I (io)

Girl: I love Dilan. (*Io amo Dilan.*)

Boy: I love baseball. (*Io amo il Base-ball.*)

You (tu)

Girl: You love Gian Michele. (*Tu ami Gian Michele.*) Boy: You hate women. (*Tu odi le femmine.*)

I . . . you (io . . . tu/te)

Girl: You and I, we have the same tastes. (*Io e te abbiamo gli stessi gusti.*)

Boy: I hate you (*Io odio te.*)

I . . . he/him (io . . . lui)

Girl: He and I love each other. (*Io e lui ci amiamo.*) Boy: He and I play Game Fair.

(*Io e lui giochiamo con il Game Fair.*)

I . . . she/her (io . . . lei)

Girl: She and I love the same boy.

(‘Io e lei amiamo lo stesso ragazzo.’)

Boy: She and I hate each other. (‘Io e lei ci odiamo.’)

with (con)

Girl: I talk with Marco. (‘Con Marco io parlo.’) Boy: I hit the ball with the racket.

(‘Con la mazza batto la palla.’)

[Or, less frequently: I play basketball with him. (‘Con lui gioco a Basket-ball.’)]

together (insieme)

Girl: Marco and I have a child together. (‘Insieme a Marco facciamo un figlio.’)

Boy: I always play together with them.

(‘Insieme a loro gioco sempre’, the context of answers indicating that ‘loro’ designates boys)

to love (amare)

Girl: I am madly in love with Gian Paolo. (‘Io amo Gian Paolo alla follia.’)

Boy: I love basketball. (‘Io amo il Basket-ball.’)

to share (condividere)

Girl: I share with Dilan even though I never really knew him. (‘Io condivido con Dilan anche se non l’ho mai conosciuto veramente.’)

Boy: I share the computer with my mom.

(‘Io condivido il computer con mia mamma.’)

Without yet analysing all the differences between the sentences, one might note that:

the boys prefer

- subject-object relations,
- relations with the same as them, when relations exist between persons,
- the one-many configuration,

- hierarchical or family relationships; the girls prefer
- relationships between subjects,
- relationships in difference,
- relationships between two persons,
- horizontal relationships.

Boys and girls thus belong to really different relational worlds, and communication between them will be impossible before they become aware and respectful of their difference(s).

It has been stated as an objection to me that the girls' responses show an alienation dating from birth, if not before. How could this be true when, on the whole, research carried out on significant populations of girls and boys proves the contrary? Girls demonstrate that they are more precocious literarily, artistically and linguistically than boys. They are more creative as well. I include some illustrations of this drawn from the book *Chi sono io? Chi sei tu?*, which is made up of material gathered in October 1998 during encounters with children and adolescents frequenting various schools in the small city of Casalmaggiore (Cremona province in Italy).

For example, to the cue: *Make up a sentence using the word 'you' (tu):*  
Girls:

— You are the only person who makes me understand what it means to have feelings for another person that one loves.

(*'Tu sei l'unica persona che riesce a farmi capire che cosa vorrebbe dire provare sentimenti per un'altra persona a cui si vuole bene.'*)

— I remember that, one time, I had the courage to face the boy I loved and to say in his face 'I like you a lot'. After that day, I never had the courage to look at him until I understood that love had no limits. (*'Mi ricordo che una volta ho avuto il coraggio di dire in faccia al ragazzo che amavo "Tu mi piaci molto". Da quel giorno non ho avuto il coraggio di guardarlo fino a quando non ho capito che l'amore non aveva limiti.'*)

- You are resplendent like the moon that lights up the night. (“Tu sei splendido come la luna che illumina la notte.”)
- You are a universe I can take refuge in.  
 (“Tu sei un universo nel quale mi posso rifugiare.”)
- For me, you are like the air; but remember, without air we cannot live.  
 (“Tu sei come l’aria per me, ma ricorda: senza l’aria non si vive.”)

Boys:

- You are a very nice person, but girls hate you because you are a brute.  
 (“Tu sei molto simpatico e gentile, ma le femmine ti odiano perché sei brutto.”)
- I like you a lot.  
 (“Tu mi piaci molto”)
- Who do you think you are?  
 (“Tu ti credi di essere chissà chi . . . ?”)
- You are a very nice person.  
 (“Tu sei molto simpatico e gentile.”)

Beyond the fact that the sentences of the girls – these girls and boys are now around thirteen years old – are longer, more complex and more beautiful, it can be observed, above all starting from the Italian sentences, that the girls speak to a boy while the boys do not address themselves explicitly to a girl: they speak to another boy or produce a discourse in the neuter. Not paying attention to this means that the interlocutor always remains of masculine or neuter gender. For this reason, the dialogue between him and her is again impossible.

We can also observe the responses of another group to another cue. The sentences are this time composed by boys and girls around sixteen

years old. The cue was: *Make up a sentence using the word 'to desire' or 'to want'* (desiderare).

Girls:

- I desire your love, but I do not want it if you cannot love me.  
(Io desidero il tuo amore ma non lo voglio se tu non mi puoi amare.)
- I desire sincere friendship and affection between girls and boys.  
I desire it a great deal.  
(Desidero un'amicizia e un affetto sincero tra ragazzi e ragazze.  
Lo desidero fortemente.)
- For the future, I want a peaceful life, but above all I want to have a family to spend beautiful and unforgettable moments with.  
(Nel mio futuro desidero una vita serena, ma soprattutto desidero avere una famiglia con cui trascorrere i momenti più belli e indimenticabili.)
- I am dying to see your smile while you talk to me and to touch you while you laugh, just once more.  
(Desidererei da morire poter rivedere il tuo sorriso mentre mi parli, poterti sfiorare mentre ridi solo un'altra volta.)

Boys:

- I want to know myself better and be happy.  
(Io desidero conoscere meglio me stesso e stare felice.)
- I want, always and in whatever way, to have a good time. (Io desidero sempre e comunque divertirmi.)
- I want to remain on good terms with my friends. (Desidero restare in buon rapporti con i miei amici.)
- It is natural to desire the other sex. (È naturale desiderare l'altro sesso.)

This sample shows the same characteristics as the others. Once again, the girls' responses demonstrate a more developed linguistic and literary aptitude, along with more alert and lively relational abilities and tastes. More laconic, perhaps even stereotypical, the boys' sentences reveal an impoverished relational life, particularly as regards the other sex.

## *2.2. Stereotyped interpretations*

Is it possible to assert that the indisputable cultural richness of the girls' responses is a symptom of alienation? Would that not mean a refusal to recognize their qualities and merits? Does that not still occur in the world of education? Education is still based on the characteristics of the male subject, and seldom takes interest in the values of the female subject. Subject-object relations, competitive relations with a peer, or peers, within a one-many configuration, and hierarchical relations define the dominant model. What is lacking is a culture of horizontal relations between different subjects. These values, so fundamental to human subjectivities and communities, are not taught, but assumed to belong to the more or less natural universe of the couple or the family. This error paralyses human development at both the individual and collective level.

Because of a lack of awareness of, or education about, her own subjective specificities, the girl projects all her love, all of her ideals, the whole of herself, onto him – a him who inhabits another world, and who cannot respond to such feelings, desires, or needs. She imagines that he does not want to love her, that she cannot please him, when he is simply incapable of loving her. He does not have the luxury of a choice in the matter. Needing some maternal support from her, a support that he together claims and rejects, he goes on to develop an attachment to the girl, or to the woman, who helps him the most sexually and emotionally. It is true that emerging as a man requires a separation from the mother. The girl falls into the trap of the ambivalent feelings of the boy; her relational and cultural vitality is paralyzed, and becomes stereotyped, and at times demanding. The mutual misunderstanding is in fact absolute: she imagines the boy as a prince, or a god, whereas he remains in a tragic relational void, reinforced by the excessive valorization of his sex, a sex he does not even really know what to do with,

apart from acting out more or less violently. Education, by supporting the tendencies of the male subject, encourages his isolation until a quasi-autism, where the fear of nightmares is accompanied by phantasms of illness or death. I here include two stories written by eleven-year-old boys in the first year of middle school in Casalmaggiore:

– Once upon a time, Quaccio Mele wanted to pick apples. But while he was gathering them, a poisonous spider bit him and he became sick. He went to the hospital and they operated on him.

When he left the hospital, he sent his little brother Sbirulino to pick apples. But Sbirulino did not notice anything, and ate the poisoned worm inside the apple. His Mommy brought him to the hospital, but it was too late. The poor little boy died. That is the end of the story. ('Allora c'era una volta Quaccio Mele che voleva raccogliere mele, ma mentre le raccoglieva un ragno velenoso lo morse e lui si ammalò. Andò all'ospedale e l'operarono.'

Quando usci dall'ospedale, manda il fratellino Sbirulino a raccogliere mele, ma lui non se accorse e si mangia anche il verme velenoso che c'era dentro. La mamma lo porta all'ospedale, ma era troppo tardi. Poveretto morì. Così finisce la storia.)

– Right after school, Billy went home. He had to cross a field where he saw a big white house that had not been there yesterday. He walked up to it, went in, and saw a great hall with frescoes on the ceiling, and great marble staircases. He went up and saw four doors. He opened the third; it was an empty room. Then he decided to leave, but the walls began to wave back and forth.

(Billy appena tornato da scuola andò verso la casa. Doveva attraversare un campo; vide una casa grande e bianca, che ieri non c'era. Si avvicinò, entrò e vide un grande atrio con degli affreschi sul soffitto, delle grandi scale di marmo. Le salì e vide quattro porte. Aprì la terza ed era una stanza vuota. Allora decise di uscire, ma i muri oscillarono.)

The other stories written by boys in the same class also show that boys live alone in a world of phantasms, where exile, abandon, anguish, conflict, illness, and death predominate. For those around thirteen years old – third- year middle-school students – we could add war and

murder to the magic already encountered among the younger boys. In their stories, the main character is always male. If this character is not alone, those who are with him are family members, or adults, or friends who are there to help him with a challenge he must meet. But enemies are also present, along with dangerous animals.

In the boys' world, there is no place for a girl or a woman. Sometimes the very young boys refer to Mommy or to a witch, and the older ones to a female mythological character, the enemy of the hero, who seeks to kill him, aided by his wife. When the female world is not completely absent, it is thus represented extremely negatively. The boys' universe is shown to be homocultural or homosocial in the sense that the hero's partners, or the other characters, when there are any, as well as all phantasms, goals and modalities of action or discourse, belong to the male world. All that is accompanied by a creative and linguistic weakness. The stories' themes, as well as other aspects of the text, are generally not invented by the boys themselves but are inspired by the media or culture in general; this is not the case in the girls' responses.

When eleven-year-old boys are asked to imagine a dialogue between a man and a woman – the only people on earth, as specified by the instructions, whether they are at the beginning of this world or of a new world – their responses are as follows:

– Dialogue between the man and the woman is still a long way off, according to me, and I think that they will speak to each other through gestures.

(“Secondo me il dialogo fra l'uomo e la donna è ancora lontano e io penso che si parleranno gesticolando.”)

– In my opinion, dialogue cannot start right away, but later. (“Secondo il mio parere, il dialogo non può iniziare subito, ma in seguito.”)

– In my opinion, dialogue between them two cannot begin until they both know how to talk.

(“Secondo me, il dialogo fra loro due non potrà iniziare finché tutti e due sappiano parlare.”)

– He will speak it (the first word) to Eve because she was the only person he can confide in.

(‘La dirà ad Eva [la prima parola] perché lei era la sola persona a cui si poteva confidare.’)

– Dialogue will become more and more frequent, and will be spoken by all.

(‘Il dialogo verrà parlato sempre più spesso e verrà parlato da tutti.’)

Talking together is also imagined by the boys as if it were like eating together. When adolescents write notes inviting a female friend to do something with them, it is almost always an invitation to go out to eat together:

– Dear X. I kindly ask you to go to the cinema with me. After that, we will go to eat a pizza. If you don't want to, it doesn't matter. It is only a way of getting to know you better.

(‘Cara X, Ti chiedo gentilmente di venire con me al cinema, dopo di che andremo a mangiare la pizza. Se non volessi è lo stesso, per me è solo un modo di conoscerti meglio.’)

– Dear Tibia. Do you want to go to the pizzeria with me and then go to the cinema until one o'clock? With affection. (name and first name). (‘Cara Tizia, Vuoi venire in pizzeria con me e poi venire al cinema fino all'una? Con affetto. [nome e cognome].’)

– Dear . . . , I would like to invite you to go out with me tonight. We will meet in the Mongolfiera pizzeria at half-past eight. You will see: we will enjoy ourselves.

(‘Cara . . . , Voglio proporti di uscire con me stasera.

Ci vediamo alla pizzeria ‘Mongolfiera’ alle ore 8:30. Vedrai ci divertiremo.’)

– Dear . . . , I wonder if you would like to come with me tonight to eat a pizza: after we have finished the pizza, I would like to go to the cinema to see *Titanic*.

When the film is finished, we will go for a romantic walk on the beach in the moonlight. Finally, I will accompany you home.

(‘Cara . . . , Mi chiedevo se stasera volessi venire con me a mangiare la pizza, poi finita la pizza andrei al cinema a vedere Titanic. Finito il film, andremo a fare una romantica passeggiata sulla spiaggia al chiaro di luna. Infine ti raccompagnerò a casa.’)

Girls’ notes propose very different things in a loving context that often includes an invitation to enter into dialogue. What follows is an example of a note written by a thirteen-year-old girl:

— Dear Daniel,

Ever since I saw you again, my eyes have been shining with joy, like the sun and the moon shine on earth.

On earth, all the plants thirst for water, while I thirst for your love. And that is enough, I think, to make you understand how strong my love is for you. I can tell you that it is enough to give life to a mad soul: mine.

In my universe, there is room for only two stars: we two. Love me, Daniel; you will not regret it.

Until later [signature].

(‘Caro Daniele,

Da quando ti ho rivisto, i miei occhi si illuminarono di gioia come il sole e la luna illuminano la terra.

Sulla terra, le piante sono assetate di acqua mentre io sono assetata del tuo amore. È questo penso che basti a farti capire quanto è grande il mio amore per te, e ti dico che questo basta per fare nascere una anima folle: la mia.

Nel mio mondo, c’è posto solo per due stelle: noi due. Amami Daniele, non te ne pentirai.

A presto [firma].’)

### *2.3. How to share space and environment in difference?*

Girls and boys, from a very young age, express themselves in a really different way, through language and through their behavior in gen-

eral. Examples can be provided from encounters with nursery-school children, as well as from non-experimental observations of daily life. To maintain that difference in their way of expressing themselves is only the result of social stereotypes amounts to denying that girls and boys come into the world in a different relational context. To be born a girl of a woman, that is, of someone belonging to the same gender and with the ability to engender as she does, or to be born a boy of a woman, that is, of someone of a different gender and with whom subjective relations will be complex, notably because it will be impossible to engender like her, leads to a different constitution of subjectivity, that needs to be recognized and cultivated. For a girl, the conditions for becoming of intersubjective relations are favorable, whereas a boy will have to interpose objects and the elaboration of a homocultural or homosocial world in order to emerge from the maternal world and to affirm himself as a masculine subject. One could add that female subjects make love within themselves and not outside themselves, engender in themselves and not outside themselves. This represents an important difference with respect to men, and what is more a woman can contain, in maternity and in love itself, the other gender within herself.

Of course, I could say many other things about my work with children and quote many other examples. I hope that some of you will take the time to visit the exhibition if it is mounted again and, at least and above all, for those who speak Italian, to look at the book *Chi sono io? Chi sei tu?* and at the *Report* that I wrote at the end of my contract as consultant with the Emilia Romagna Region.

Anyway, I would like to explain something about the drawings that children made on this occasion. In fact there are three sorts of drawings:

- drawings that the girls and the boys made while waiting for the group to finish their work: these drawings are often on the same page as the answers to the cue; they bear witness to creativity and also to differences between girls and boys;
- free drawings that were made in the first part of an encounter devoted to drawing itself. One can already observe a great difference between the masculine and the feminine drawings: in the way in which

nature, houses, human bodies, encounters between persons, etc., are represented, but also in the use of colours and forms, to allude only to some differences;

– drawings made with the following cue: make a drawing to offer to a friend of a different sex, that is to say, for a girl if you are a boy, for a boy if you are a girl. This cue awakens enthusiasm and creativity from the part of the girls, but resistance and even refusal from the part of the boys. I do not think that the boys are really conscious of that, as is the case for the occurrences of the word ‘hate’ in the first responses (cf. p. 207); the question, rather, is of their difficulty with being two, in particular for talking or doing something with someone of another sex.

In the drawings, we find the same tendencies as in the verbal sentences:

- the girls:
  - are more creative,
  - prefer relating with another person than with objects,
  - choose a representation in two – directly or indirectly,
  - prefer nature to the technical and fabricated world,
  - prefer a reciprocal relation,
  - prefer colours to forms,
- the boys:
  - generally show less creativity,
  - prefer relations with objects,
  - put the emphasis on themselves rather than on a relation with an other,
  - prefer the technical world to nature,
  - prefer forms to colours.

The way in which a child speaks or lives in is not an unimportant matter. It bears witness to the child’s manner of dwelling – of relating with himself/herself, with the other(s), with the world in general. It reveals the child’s own world, a world in which he/she lives, a world which takes part in some way in the identity of the child. The traditional education system does not take this into consideration enough. When it begins to pay attention to the specific identity of the child, this attention generally results either in psychological assistance or in secondary

strategies used solely in certain classes, for example in art classes. What is then at stake is solely the sensibility of each child, for which a certain space is allowed for expressing itself in an unchanged education system, falling back in this way into the configuration one-multiple, one-many which belongs to the masculine psychic world. Of course, it is not possible to have as many education systems as there are children at school, but passing from the one to the many – as is too often done today – does not allow for a departure from a monogendered culture in order to respect feminine subjectivity and values. Passing from a culture of the one to a culture of the many in fact jumps over a culture of the two, a culture which existed in the past, and is most fitting for women and for relationships in difference, as is shown through the examples of their language. Furthermore, if an education system cannot become appropriate to each subjectivity, it could transform itself to take into account the two worlds which really exist: the masculine world and the feminine world. Such a gesture is absolutely crucial to develop the subjectivity of both girls and boys.

In fact, if the education system is based only on the psychic necessities of masculine subjectivity, it does not favor a cultivation of this subjectivity. It merely confirms its tendencies which correspond to unconscious needs. The boy subsequently becomes more and more enclosed in his own universe, which he confuses with a real and single world. In his world, the masculine subject remains 'I', or the same as 'I', an 'I', or a 'he', who is constructing, appropriating, exchanging things, be they material or spiritual. Generally, the masculine subject confronts only his own world and, when he enters into relation(s) with other(s), it is through things, material or spiritual, belonging to the same world. All the subjects are supposed to be sharing this world. The other, in this case, remains a same at the most basic level. And so, boys and men never discover what it means to relate with the other in difference. More generally, they never discover what intersubjectivity signifies. Now relations between subjects founded on a respect for mutual difference(s) are a crucial dimension for accomplishing humanity as such. Capable of so many and such great performances, man remains unable to make his humanity blossom because he lacks the means of gaining access to relations with the other in difference.

### *3. New Prospects in Education*

If there is something wrong with our world today, it is because it is based only on masculine subjective requirements, which furthermore are in part unconscious and incomplete. For example, relating with the other in difference is needed to fulfil our humanity and to achieve happiness.

Thus the subjectivity of each boy requires a training for him to become able to relate in difference. It is necessary for the blossoming and the happiness of the boy himself, and also for the world in which he dwells and the other(s) with whom he meets. It is all the more necessary since we are entering into a time of multiculturalism. But the relational problems that multiculturalism raises are only a clear emergence of those that concern a universal and daily reality, and result from the difference between the sexes. This is the most basic and universal difference, and one that requires an unceasing weaving between nature and culture.

Boys need another cultivation of their subjectivity than the one which already exists. And this is even more true for girls, because our educational system does not correspond to their needs. Now the capability of girls for entering into communication, for horizontal relations in difference must be cultivated in order that they could pass from an almost natural and affective state to a civil and cultural state. If the boy has to learn how to consider and respect the 'you' and not only the 'I', the girl has to learn how to preserve the 'I' when relating with a 'you'. She also has to discover how to live difference not only as a natural link between man and woman, or mother and son or even girl, but also as a necessity for passing from nature to culture through the recognition of the transcendence of the other as other. In order to meet this other, the girl must learn how to acquire a certain objectivity even in love, without leaving her own subjective, affective and bodily belonging. It is the recognition of the transcendence of the other that can permit her to reach this objectivity, which does not amount to the preference for objects that we observe in the boys' world.

We have serious reasons for working towards changes in the status of sexual, or more exactly sexuate, identity and in communication between the sexes:

1. Such changes will allow us to make progress in human development, thanks to a better differentiation with respect to natural immediacy, both for women and for men, and thanks to a recognition of the other as other, as well as to relations to him, or her, that do not remain subjected to any sort of instinct – thus to domination, possession, or appropriation of the one by the other, even regarding sexual relations and procreation.

2. Change must also be realized towards a mutation in the way of speaking.

The masculine subject has until now privileged, in language and in communication, speaking-of; but it is now necessary to cultivate speaking-with. This requires passing from a preference for mental or material objects to a preference for exchange between subjects.

3. Justice requires that we equally respect the characteristics or the merits of both sexes, and the evolution of our civilization needs us to move further in that direction. In an epoch in which the object itself vanishes in relational calculations, it seems essential to cultivate relations between subjects in order that we do not fall into the impasse of a blind nihilism and we escape the effects of the unlimited fragmentation and derealization of the subject. The qualities of feminine subjectivity can be of help in such a cultural evolution.

4. Unless we wish to remain cynical colonialists, because of globalization we are led to open ourselves to the recognition of other cultures. Thus we are forced to question the way in which the values of sameness, of identity, of property and of equality have dominated our logical tradition for centuries. We must also wonder about a conception of universality that is based on these paradigms, a conception whose partial, and thus normatively authoritarian, character is becoming quite clear.

I could suggest other changes that are needed, and show that sexual, or better sexuate, difference can become the principal vector, or at the very least a crucial dimension, for the elaboration of a new culture. A culture that could meet the aspirations and necessities of our times,

provided it does not reduce men and women to mere objects of analysis instead of considering difference itself as the source of their relationship and their becoming.

May 2004

#### Note

This talk was given on the occasion of the exhibition of words and drawings of Italian children first at University College London in November 2003 and, second, during the seminar I held at the University of Nottingham in May 2004. I here reproduce the original answers of the samples in Italian with their English translation. As a part of this material was included in the exhibition, I am forced to quote some examples which already appear in the text 'Le partage de la parole' in *Le partage de la parole*, (Legenda, Special Lecture series 4; Oxford: European Humanities Research Centre, University of Oxford, 2001, pp. 1–23), translated into English by Gail Shwab as 'Towards a Sharing of Speech' in *Luce Irigaray: Key Writings* (London and New York: Continuum, 2004, pp. 77–94).

Antonio Bellingreri

*Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile  
nella prospettiva della pedagogia fondamentale*

1. Nel nostro Paese si è dibattuto molto in questi anni di gender, non solo sulle riviste scientifiche ma soprattutto attraverso i grandi mezzi di comunicazione, tanto da farne un tema d'interesse presente anche nelle conversazioni della vita quotidiana. Bisogna ammettere subito però l'impressione che se ne ricava: i termini stessi della questione, i concetti di maschile e di femminile, ma anche quello che dice della loro relazione, risultano *problematici*, il loro senso non pare definito, tende ad essere equivoco. Probabilmente questo dipende dal fatto che si va imponendo e pare diventati prevalente nel sentire diffuso, una prospettiva che indebolisce i confini tra i due sessi: che li concepisce in modo debole e flessibile, tanto che le due identità di genere si richiamano in modo confusivo. Del resto, in alcune posizioni più radicali, si parla esplicitamente di indifferenziazione sessuale e di proliferazione dei generi: ci si muove qui in un orizzonte definibile *post-gender*, nel quale il corpo sessuato pare sia inessenziale per definire l'identità di un soggetto umano; è la posizione di chi, contro il dimorfismo sessuale, esalta l'ambiguità sessuale e l'oscillazione tra il maschile e il femminile<sup>1</sup>. L'essenziale della persona non va cercato dalla parte del corpo sessuato, perché – ecco l'idea centrale che sembra ambisca all'egemonia – l'identità di genere è *pura* costruzione socio-culturale.

In questo contributo desidero sostare sui termini implicati nella questione, con l'intento principale di svolgere delle riflessioni di *pedagogia*

<sup>1</sup> Cfr. J. Butler, *La disfatta del genere*, tr. it. di P. Maffezzoli, Meltemi, Roma 2006. Sul tema, rimando al testo di L. Palazzani, *Sex/gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, Giappichelli, Torino 2011.

*fondamentale*, limitandomi al *momento teoretico* di questa scienza. Sono infatti convinto che, in ambito pedagogico, la questione non sia sufficientemente affrontata sul piano teoretico, la si riconduce spesso senza residui al piano pratico. Per spazzare il campo da fraintendimenti, dico subito che sul piano dell'azione educativa e politica, è condivisibile senz'altro l'impegno forte invocato contro ogni forma di discriminazione o contro la segregazione che in molti ambiti sociali avviene in ragione dell'orientamento sessuale di una persona. Ma la questione si presenta difficile sul piano teoretico, ove pervenire al consenso è tutt'altro che semplice: quando ci si interroga sulle presupposizioni della cultura diffusa, ad esempio, e ci si chiede che cosa s'intenda per sessualità maschile e sessualità femminile; oppure quando si afferma che non è dalla parte del corpo che si trova l'essenziale della persona; infine quando si procede senz'altro ad assolutizzare le variabili socio-culturali sino ad azzerare le dimensioni invarianti di un fenomeno – sino a de-costruirne l'essenza<sup>2</sup>.

In sede preliminare preciso anche che svolgo le mie riflessioni, elaborando una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-erme-neutico, riconducendo pertanto il fenomeno alla sua radice di senso. Come è noto, in questa prospettiva la questione di *che cosa sia il maschile e il femminile* viene assunta come questione su *quale sia il senso originario* del maschile e del femminile. Consente di definire l'identità dei generi maschile e femminile nella loro *differenza*, nell'aspetto/negli aspetti che li rende non riducibili l'uno all'altro e insieme permette di intendere il senso della loro relazione come *reciprocità*. L'analisi che, come vedremo, nel suo primo momento s'avvia sul piano della riduzione fenomenologica, esigerà in un momento ulteriore di essere ripresa su un piano di maggiore concretezza esistenziale. Proporrò di svolgerla come analisi delle intenzionalità costitutive di un caso esemplare di relazione interpersonale, la relazione di coppia di un uomo e una donna che s'amano.

<sup>2</sup> Cfr. il testo di C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani. Contro la "liquefazione del gender": alcune costanti*, «Annuario di etica», 5 (2008), pp. 61-82. A. Cavarero, in un bellissimo testo sulla maternità, presenta il femminismo come impegno a «decostruire gli stereotipi», ossia «de identità sessuali culturalmente costruite», per «ricombinarli» in nuove «cornici di senso» (A. Cavarero, *L'inclinazione materna*, «Annuario di etica», 5 [2008], pp. 51-60).

È da questo esempio notevole che emergerà la categoria di *reciprocità riconoscente* come vera e propria idea regolativa della relazione tra il maschile e il femminile, di segno ontologico ed etico e di rilievo pedagogico<sup>3</sup>.

2. Il punto di avvio della riflessione fenomenologica è un *primo dato elementare*, già da sempre percepito in qualche modo dalla coscienza preri- flessiva: il «riempimento intuitivo» originario del maschile e del femminile è offerto dal corpo animato vivente sessuato del soggetto umano, innanzitutto dalla conformazione della genitalità anatomica. È un dato che s'impone con tutta evidenza e che costituisce la radice di senso della differenza dei generi: il corpo di ogni soggetto della specie umana che apprendendo viene ad essere in questo mondo è sessuato; la sessuazione, o maschile o femminile, è una costante, mentre che il singolo soggetto sia o maschio o femmina è variabile (forse si può scrivere anche contingente). Le diverse scienze del corpo umano (la fisiologia umana, l'endocrinologia, la genetica, le neuroscienze...) presuppongono sempre questo primo reperto, e ci permettono d'intenderlo in modo più analitico. La genetica, ad esempio, ci parla della differenza dei cromosomi maschili (XY) da quelli femminili (XX); mentre dalle neuroscienze apprendiamo che il novantanove per cento del patrimonio genetico maschile è identico a quello femminile, «ma quell'uno per cento che fa la differenza influenza ogni singola cellula del nostro corpo»<sup>4</sup>.

Questo è il primo dato che viene offerto dal corpo che apprendendo esiste; non esaurisce però il senso della dimensione sessuale della persona. Se infatti, oltre la dimensione corporea, rivolgiamo l'indagine ad altri livelli della vita personale, quello psichico e quello sociale, troviamo un altro reperto: il soggetto è sempre definito da una qualche consapevolezza di sé e in base ad essa percepisce la propria identità, la funzione e il ruolo sessuale. Tale consapevolezza però è costituita anche, in modo non accidentale, dalla percezione che gli altri hanno di lui, nella fattispe-

<sup>3</sup> Per questa impostazione rimando a A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017; e a Id., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2014.

<sup>4</sup> Come si esprime L. Brizendine, *Il cervello delle donne*, trad. it. di L. Lanzi – P. Vicentini, Rizzoli, Milano 2007, pp. 178-205; cfr. anche di Id., *Il cervello dei maschi*, trad. it. di L. Lanzi – P. Vicentini, Rizzoli, Milano 2010, pp. 15-23.

cie dalle loro aspettative riguardo al suo genere. Qui il termine adeguato per denotare questo aspetto del fenomeno umano è proprio *gender*, col quale s'intende e si definisce l'identità psico-sociale della persona sessuata: la percezione che il soggetto ha di sé, il modo secondo cui si sente e s'interpreta maschio o femmina; possiamo semplicemente chiamarla percezione sociale del corpo proprio<sup>5</sup>.

Bisogna riconoscere che i *Gender Studies* hanno avuto il merito di intendere questo livello della realtà personale, ulteriore rispetto alla dimensione corporea: distinguendo opportunamente dal lato biologico, un lato psichico e uno sociale e culturale della sessualità umana. Questi lati costituiscono l'aspetto «malleabile» dell'identità dei generi e certamente si può affermare che qui «da cultura appare un incrementante della biologia»<sup>6</sup>. Viene però subito da chiedersi se tale malleabilità abbia dei limiti, se la variabilità possa essere assoluta; e se il potere formativo - la scelta della propria identità personalizzata di genere – sia tutto in mano al soggetto e alla sua volontà. La domanda s'impone perché, secondo alcune di quelle posizioni che sopra abbiamo definito più radicali – le differenze d'ordine simbolico si sovrapporrebbero a quelle biologiche «sino al punto che i corpi spariscono»<sup>7</sup>. È possibile, è sensato mettere radicalmente fuori gioco i propri corpi, sino farli sparire? Non implica la cancellazione arbitraria ed erronea di quanto abbiamo definito il primo reperto fenomenologico elementare?

In effetti, non sembra possibile continuare a parlare *sensatamente* di maschile e di femminile se il corpo non è *essenziale* per la definizione dell'identità dei generi; mi pare che tutte le caratteristiche che chiamiamo femminili o maschili siano elencate con un qualche riferimento fenomenologico alla corporeità sessuata. Allora, se il corpo viene messo fuori gioco, l'incremento che la cultura porterebbe alla biologia sarebbe

<sup>5</sup> V. Slepov, *Le ferite degli uomini*, Mondadori, Milano 2005<sup>2</sup>, pp. 9-17; e Id., *Le ferite delle donne*, Mondadori, Milano 2003<sup>2</sup>, pp. 9ss.

<sup>6</sup> Cfr. R. W. Connell, *Questioni di genere*, trad. it. di R. Ghigi, il Mulino, Bologna 2006, pp. 7-22. Sul tema cfr. anche P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 1999.

<sup>7</sup> J. Butler, *La disfatta del genere*, cit., p. 69. Cfr. anche G. Ventimiglia, *Donna, uomo, cyborg?*, in L. Palazzani (a cura di), *La bioetica e la differenza di genere*, Studium, Roma 2007, pp. 267-297 (in dialettica con il *Manifesto cyborg* [1995] di Donna J. Haraway). Inoltre, cfr. Z. Bauman, *Gli usi postmoderni del sesso*, trad. it. di G. Arganese, il Mulino, Bologna 2013.

a prezzo di una violenza nullificante perpetrata proprio sul corpo che il soggetto ha ricevuto.

3. Proprio una ripresa della fenomenologia del corpo ci permette di assumere queste domande e riorienta lo sguardo. C'è infatti un reperto che s'impone con evidenza ed è dato già con la percezione che ciascuno ha del corpo proprio: si tratta del «*sentimento fondamentale*» che questo nostro corpo, mentre immediatamente si presenta alla stregua di un oggetto accanto ad altri oggetti nella porzione di mondo che abitiamo, questo nostro corpo è interiormente animato. Nel «punto zero» in cui il corpo, come spazio esteso, è situato, insiste uno spazio inesteso, che è un centro intenzionale; è il «luogo» in cui s'annodano tutti i fili che disegnano l'apertura e i limiti della prospettiva dispiegata dallo sguardo su una determinata contrada del mondo. In buona sostanza, io percepisco il mio corpo come *oggetto* e insieme come un *soggetto*, quel soggetto singolare che io stesso sono. Su questa base e grazie ad una speciale *percezione analogica*, sono in grado di percepire il corpo dell'altro e/o degli altri di fronte a me come corpo-oggetto che sempre inseparabilmente è corpo-soggetto<sup>8</sup>.

Il primo rilievo fenomenologico dal quale ha preso avvio la nostra riflessione deve essere ora ripreso e integrato alla luce di quanto appena descritto: il corpo esteso animato vivente e sessuato appare ora il corpo di un soggetto, una singolare apertura sul reale. È il corpo di una persona, si può anche dire; pertanto, se impieghiamo questo termine, dobbiamo subito precisare che la persona, che io stesso sono e che l'altro è, non *ha* semplicemente un corpo, ma è il suo corpo. In breve, la persona è *corporeità vivente* e il corpo proprio è *realtà essenziale* della vita personale; ogni soggetto, come è stato scritto efficacemente, «porta il corpo sempre con sé»<sup>9</sup>, senza mai poterlo mettere tra parentesi o fuori gioco, per così dire: il corpo «qualifica la presenza d'ogni uomo sulla scena del mondo»<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1950-1952), tr. it. di E. Filippini, Einaudi, Torino 1965, I, II, § 41 (p. 551ss) e § 36 (538ss); e M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. di A. Bonomi, Bompiani, Milano 2005<sup>3</sup>, pp. 144-145.

<sup>9</sup> M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., p. 145.

<sup>10</sup> Cfr. L. Boella, *Il valore della differenza e l'esperienza morale*, «Annuario di etica», 5 (2008), pp. 3-20.

La notazione è del massimo rilievo per una riflessione sull'intero della persona – sulla persona come tale; torniamo però al tema e al problema della sessuazione: chiediamoci, nello specifico, se la differenza sessuata sia tratto costitutivo per l'identità della persona e pertanto per la relazione inter-personale. La questione l'abbiamo in parte già incontrata; prima si è visto che l'aspetto *invariante* o costante della corporeità è la sessuazione, essere o maschio o femmina, mentre è *variabile* (contingente) in un soggetto singolare la determinazione della sessuazione nel suo corpo, venire ad essere un maschio o una femmina. Ora mi pare adeguata a questo proposito la soluzione proposta da C. Vigna alla domanda che ci stiamo ponendo. Egli esclude che la differenza sessuale sia un *tratto accidentale* della persona; ma esclude anche che sia definibile essa stessa alla stregua della *forma sostanziale* del soggetto umano. La differenza sessuale è piuttosto da intendere come «corollario ontologico» del soggetto umano: nel senso che agli esseri umani appartiene *essenzialmente* una forma di vita, nella quale «*sempre* si radica la differenza sessuale»<sup>11</sup>; l'avverbio *sempre* appena sottolineato ci fa comprendere che si tratta di una costante, di una *struttura invariante dell'essenza*.

Più interessante appare allora la questione di come determinare la natura di questa costante. Ora, qui s'impone un dato d'esperienza universale, immediatamente evidente, che rende irriducibile la differenza tra il corpo della femmina e quello del maschio della specie umana, un residuo immodificabile connesso in modo sostanziale alla fisiologia degli apparati genitali: il corpo femminile è strutturato come un dispositivo capace, in linea di principio, di generare un altro essere animato vivente sessuato; mentre il corpo maschile è strutturato in modo da fecondare il corpo femminile, accendendo per così dire la nuova vita nel suo grembo. Su questa base, insuperabile dal punto di vista fenomenologico, al femminile è connessa la *maternità*: questa intende l'identità profonda della femmina della specie umana; ed è tale da coinvolgere tutta intera la sua vita personale, a livello biologico psichico e spirituale; mentre al maschile è connessa la *paternità*: la quale tocca l'identità non solo genitale del maschio della specie umana, ma tende a mutare nella sostanza la sua mente e il suo spirito. È in ragione di questa loro

<sup>11</sup> Il riferimento è a C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani. Contro la "liquefazione del gender": alcune costanti*, cit., pp. 61-82.

differenza di genere e a motivo della loro unione, che essi divengono i continuatori della vita; e il terzo che riceve il dono della vita porta nel suo intimo vitale l'energia e la fecondità trasmessa<sup>12</sup>.

Giova allo svolgimento del nostro ragionamento fermarsi a riflettere su questo dato che presenta la differenza sessuale tanto come irriducibile quanto come reciproca – tale da implicare una reciproca implicazione, una complementarietà. Cominciamo col notare che, nella persona di genere femminile la capacità di ospitare in sé un altro essere vivente è un'esperienza che –come abbiamo appena detto – tende ad essere globale, soprattutto perché implica *uno specifico modo di stare al mondo*: nella maternità la donna vive *un'esistenza simbiotica* col suo bambino, che è la loro massima prossimità, essendo i due una stessa carne. Nella persona di genere maschile invece, vedendo la cosa in relazione di reciprocità dobbiamo chiamare *esistenza simbolica* quella del padre del bambino: egli è definito da un rapporto intenzionale, nel quale vive una diversa forma di vicinanza, segnata piuttosto dalla distanza.

Vista da questa prospettiva, l'eterosessualità assume rilevanza specifica rispetto ad altri tipi di relazione e di altre unioni, a motivo della generazionalità, la *potenzialità generativa di principio* della donna e dell'uomo<sup>13</sup>. Aggiungiamo subito una notazione che s'impone con evidenza: la relazione duale madre-figlio/figlia proprio mentre si presenta rigorosamente *sessuata*, appare costituita da una «tonalità immediatamente *etica*»: il figlio è per la madre l'inerme, segnato da una «originaria dipendenza» e da una «congenita vulnerabilità», che può essere per la madre un appello alla sua responsabilità perché se ne prenda cura<sup>14</sup>.

4. Procediamo però con l'analisi fenomenologica. Oltre alla maternità connessa al corpo femminile e alla paternità connessa a quello maschile, un altro dato s'impone: il dimorfismo sessuale è *fonte simbolica di costanti nell'intendere ogni differenza*. Possiamo cogliere quest'affermazione nel

<sup>12</sup> C. Risé *Il padre. L'assente inaccettabile*, Paoline, Milano 2003, pp. 31-55.

<sup>13</sup> L. Palazzani, *Sex/gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, cit.

<sup>14</sup> A. Cavarero, *L'inclinazione materna*, cit., pp. 51-60. L'A. definisce l'archetipo della maternità come «colei che risponde della vulnerabilità dell'inerme; e quello dell'infanzia, sia come l'originario venire ad apparire, sia come il «principio essenziale che ritorna ogni volta che qualcuno si trova ad essere inerme».

senso che ad essa conferisce l'antropologia culturale: per questa scienza con la differenza sessuale si tratta dell'«ancoraggio simbolico profondo», alla base di ogni rappresentazione sia spontanea sia mitopoietica sia scientifica; F. Héritier ne parla come una sorta di morfologia elementare del senso, «matrice delle valenze e di ogni opposizione»<sup>15</sup>.

Per la fenomenologia della persona ha un significato più strutturale: si tratta della «differenza essenziale e fondante che attraversa tutte le differenze», ma *in quanto modalità specifica di guardare i fenomeni*, che appaiono così secondo una determinata luce prospettica; modalità specifica, si può anche dire, di fare esperienza del mondo e di operare in esso, «a partire da esperienze corporee fondamentali»<sup>16</sup>. Ora, poiché – come abbiamo visto - tutto intero il nostro essere è radicato nella nostra corporeità animata vivente e sessuata, si deve affermare che come ogni soggetto, in ragione della corporeità, è *situato* nello spazio e nel tempo; così ogni soggetto, in ragione della sessuazione, è segnato da una specifica *disposizione intenzionale*<sup>17</sup>.

Fermiamoci a riflettere su questo ultimo periodo, riprendendo un'affermazione di principio dell'impostazione fenomenologica: ogni fenomeno umano è una *specifica* modalità *dell'intero* coscienziale. Significa che il soggetto è definito dalla coscienza e la coscienza nella sua struttura è intenzionalità; e l'intenzionalità è donazione di senso, ossia per un verso offerta di senso alla quale il soggetto è aperto, per un altro verso conferimento di senso da parte del soggetto che mette in forma il senso del reale che gli è offerto. Ora, proprio in ragione dell'esser situato del corpo, la relazione al senso è sempre *prospettica*: è accogliere o intuire il senso da una limitata situazione; e insieme traghuardare oltre, in-tendere il senso nella sua pienezza o totalità. La situazione corporea dunque *specificata l'attitudine di fronte al reale*, la radicale orientazione del soggetto verso il determinato o finito e verso l'indeterminato o in-finito.

Ogni fenomeno umano, si diceva, è modalità specifica dell'intero coscienziale; possiamo ora approfondire questa tesi scrivendo che tut-

<sup>15</sup> F. Héritier, *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, trad. it. di B. Fiore, Laterza, Roma-Bari 2006<sup>3</sup>, pp. 10-11. Cfr. anche il classico di C. Lévy-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, trad. it. di L. Serafini, Feltrinelli, Milano 1969 (pp. 39-50, 52-67).

<sup>16</sup> G. D'Addelfio, *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016, pp. 275-285.

<sup>17</sup> La distinzione tra «esser situati» e «esser disposti» è proposta da C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani. Contro la "liquefazione del gender": alcune costanti*, cit., pp. 61-82.

te le parti dell'uomo, in quanto umane, debbono essere segnate dalla stessa costitutiva orientazione, dall'intuizione del determinato e dalla tensione dell'infinito. Di conseguenza, anche la differenza sessuale va tenuta come *specifico modo della vita intenzionale*, ossia modo specifico *d'intuire e di intendere il reale*; le differenti identità dei generi costituiscono le concrete condizioni della vita personale che configurano *due diverse disposizioni intenzionali*, quella «situata», raccolta nell'attenzione e nella custodia del finito, e quella «de-situante o trasgressiva», volta alla ricerca dell'universale<sup>18</sup>.

Tutti i modi intenzionali sono incorporati o incarnati: mantengono sempre, a qualsiasi livello, un nesso col corpo proprio come corpo animato vivente sessuato; dunque, si può anche dire, tutte le modalità di apertura del senso serbano una memoria dei modi genitali. Riportando la notazione al linguaggio della fisiologia umana, si può scrivere che quanto sul piano fisiodinamico costituisce la coppia recettivo (femminile) – intrusivo (maschile), sul piano intenzionale forma la coppia situato-desituante; le due intenzionalità sono legate da una unità originaria che ha la sua condizione di possibilità nella situazione corporea<sup>19</sup>. La differenza sessuale *dispone i soggetti in diverso modo*: nel modo dell'accogliere, che dice della cura e del nutrimento; e nel modo del penetrare, che dice del costruire e del regolamentare<sup>20</sup>.

Il corpo specifica la duplice intenzionalità costituiva, determinando volti differenti dell'apparire, modi diversi d'intendere il reale. Questa lettura fenomenologica permette di cogliere il proprio della differenza sessuale: e come la ricerca del senso compiuto del reale implica l'integrazione delle diverse direzioni coscienziali, così la tensione sessuale si precisa come *ricerca dell'integrazione delle differenze*: in un quadro che vede ed intende una differenza nella relazione di reciprocità con l'altra differenza. Proprio così è della tensione che anima il percepire e il pensare: noi abbiamo consapevolezza adeguata della nostra conoscenza come

<sup>18</sup> V. Melchiorre, *Uomo e donna: sull'ontologia della differenza*, in Id., *Corpo e persona*, Marietti, Genova 1987, pp. 117-132.

<sup>19</sup> Id., *Elementi per una fondazione fenomenologica della sessualità*, in Id., *Corpo e persona*, cit., pp 101-107.

<sup>20</sup> C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani. Contro la "liquefazione del gender": alcune costanti*, cit., pp.62-82.

apprensione prospettica del reale solo riconoscendo che il punto di vista dell'altro può integrare il nostro; *l'integrazione reciproca è l'autentico poter essere della differenza*, la sua idea regolativa<sup>21</sup>.

È il senso del riconoscimento reciproco dei *particolari* punti di vista come punti di vista *dell'intero*. La prima condizione che lo rende possibile è *l'attesa di una verità*, che è aperta dall'altro e che può integrare la propria prospettiva. Ma poiché l'alterità dell'altro resta insuperabile, la mancanza di evidenza piena può essere superata in un atteggiamento di fiducia nella comunicazione personale che l'altro fa di sé. Per tale ragione la seconda condizione che rende possibile il reciproco riconoscimento è *un atto di libertà*: è un atto decisivo della libertà che ha, in quanto tale, un fondamentale significato *etico*. Ed ha anche un significato *assioologico*, essendo insieme riconoscimento del valore originario di ogni persona: ogni persona, uomo o donna, è per ciò stesso una posizione di valore<sup>22</sup>.

5. È possibile riprendere questa riflessione sulla struttura trascendentale della coscienza e delle sue intenzionalità costitutive ad un livello di maggiore concretezza esistenziale, scegliendo ad esempio di svolgere una descrizione fenomenologica dell'incontro tra un uomo e una donna, segnato dall'intenzionalità erotica. Preciso subito che l'esempio è rilevante, perché la relazione di coppia può essere una pratica nella quale la relazione tra maschile e femminile si istituisca come rapporto di *libera reciprocità*: nella quale l'integrazione tra maschile e femminile può diventare piena. E preciso anche che la relazione di coppia interessa il piano del desiderio, che è un piano indecifrabile senza un rapporto che richiami simbolicamente la differenza sessuale come sua propria radice di senso. Ora nella relazione di coppia il reciproco riconoscimento può valere come *autentico poter essere della relazione stessa*; ma, perché questo accada, è necessario un lavoro formativo che i soggetti coinvolti nella relazione amorosa sono chiamati a svolgere sul proprio sé e sul noi, sulla relazione che essi costruiscono.

<sup>21</sup> Cfr. S. Zanardo – R. Fanciullacci (a cura di), *Donne, uomini. Il significato della differenza*, Milano, Vita e Pensiero, Milano 2010.

<sup>22</sup> V. Melchiorre, *Corpo e persona*, in Id., *Corpo e persona*, cit., pp. 53-91. Inoltre, cfr. X. Lacroix, *Il corpo di carne. La dimensione estetica, etica e spirituale dell'amore*, trad. it. di G. Zaccherini, Dehoniane, Bologna 1997.

Cominciamo l'analisi, considerando una *prima* possibilità di vivere l'intenzionalità amorosa, quella in base alla quale un uomo e una donna si coinvolgono l'uno con l'altro chiedendo alla relazione *un'intensificazione* della propria vita emotiva e sessuale. A ben vedere, qui il desiderio di ciascun soggetto tende ad essere assoluto: esso non riconosce l'altro come soggetto, insondabile nella sua prospettiva di senso aperta sul reale; lo pone piuttosto come oggetto, in modo che corrisponda in pieno solo alle proprie attese o esigenze. Ma se il desiderio del desiderio è di essere desiderato<sup>23</sup>, allora proprio del desiderio non è nulla in questo tipo di relazione, dal momento che l'altro è misconosciuto proprio come soggetto desiderante. Si tratta in verità di relazioni di coppia in cui i soggetti tendono a concepirsi e vivere come single, anche se si dicono coinvolti nella relazione di coppia. Il conflitto è inevitabile, è nelle cose; e se la ragione dello stare insieme è la promozione di sé, questa stessa diventa la ragione del non stare più insieme<sup>24</sup>.

Questa prima possibilità di relazione può ben essere definita modalità *inautentica* dell'amore, perché proprio dell'amore non ne è più niente; è inoltre la possibilità della strumentalizzazione reciproca, nella quale non essendoci comunicazione, non può esserci integrazione e arricchimento reciproco. Si dà però un'*altra* possibilità che costituisce la modalità *autentica* della relazione d'amore: è aperta dalla scelta dell'amante di donarsi all'altro incontrato, *gratuitamente e senza condizioni*, mosso solo dal desiderio *di farlo fiorire*. La donna amata è vista ed intesa come incondizionata prospettiva di senso, è pertanto riconosciuta nella sua signoria; nel momento stesso in cui ella è affermata come termine del desiderio dell'amante, come la sua propria mancanza. Possiamo descrivere il momento sorgivo o aurorale dell'amore scelta di *amare per primo/ per prima*; ora, chi ama per primo, per niente e senza riserve, compie un gesto la cui radice e la cui misura è la libertà del soggetto: è il gesto della massima libertà personale, nel quale il soggetto amante si pone egli stesso come signore. È forse quanto vi sia al mondo di più desiderabile, incontrare qualcuno che sce-

<sup>23</sup> A. Bellingreri, *La consegna educativa*, in Id. (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 422-429.

<sup>24</sup> Id., *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 27-35. Cfr. M.C. Nussbaum, *Persona oggetto*, tr. it. di R. Mazzeo, Erickson, Trento 2014.

glie d'essere e d'amare così; è quanto può pertanto suscitare nell'amata l'accoglienza dell'amore offerto e la riofferta di un amore che sia degno di quello che si riceve; un amore libero, non servo, pertanto da signora<sup>25</sup>.

Fermiamo qui la nostra analisi e facciamo su quanto scritto due riflessioni sintetiche che ci aiutino a cogliere il senso che in questa seconda modalità di vita dell'amore di coppia acquista il reciproco riconoscimento della propria differenza sessuale. È interessante notare, in primo luogo, che, in ragione della logica del dono libero di sé fatto all'altro, l'amore è sempre «amore del *nome*», come s'esprime Lacan: il dono è il dono di sé che quest'uomo fa a questa donna, che egli ha incontrato e che accoglie nella sua singolarità – e reciprocamente. La stessa logica ci fa capire anche, in secondo luogo, che questo amore porta una qualche luce sul senso proprio del *desiderio* che ci forma: grazie alla scoperta di essere termine dell'amore di chi ci ama, di costituirne pertanto la mancanza. È la scoperta che apre la possibilità di amare l'altro come il *proprio altro*, che per quest'uomo è questa donna e per questa donna è quest'uomo<sup>26</sup>. Il riconoscimento reciproco dunque rivela come *essenziale in qualche modo l'integrazione con l'altra persona incontrata e amata*, perché ciascuno pervenga ad un qualche compimento di sé<sup>27</sup>.

6. Le analisi che abbiamo condotto e le riflessioni svolte ci consentono di pervenire, conclusivamente, a una tesi abbastanza definita sull'identità del maschile, sull'esser uomo, e sull'identità del femminile, sull'esser donna, e sul senso della loro reciprocità, *nella prospettiva dell'educazione*. Se con i generi infatti ci si trova di fronte ad una realtà formativa, forma *formata* e forma *formans*<sup>28</sup>; la relazione di coppia, intesa e vissuta come possibilità di introdursi e di *dimorare nell'universo del dono*, può diventare

<sup>25</sup> Cfr. C. Vigna, *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, Orthotes, Salerno 2015; inoltre, cfr. J.-L. Marion, *Il fenomeno erotico. Sei meditazioni*, trad. it. di L. Tasso – D. Citi, Cantagalli, Siena 2007, pp. 99-106, 112-115.

<sup>26</sup> M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 86.

<sup>27</sup> Cfr. P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, trad. it. di F. Polidori, Milano, Cortina, Milano 2005, pp. 175-183. Inoltre, cfr. L. Irigaray, *La via dell'amore*, tr. it. di R. Salvadori, Bollati, Boringhieri, Torino 2008.

<sup>28</sup> Per la nozione di formatività, rimando a E. Stein, *La vita come totalità: Scritti sull'educazione religiosa*, trad. it. di T. Franzosi, Roma, Città Nuova, Roma 1997 (pp. 21-36); ma anche al mio testo *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011 (pp. 145-154).

un grande operatore dell'identità dei generi maschile e femminile; in essa si può formare un'attitudine esistenziale che va denominata semplicemente *sponsale*. Bisogna aggiungere poi che, se è vero che oggi non tutte le coppie vogliono diventare famiglia<sup>29</sup>; quando una coppia, segnata dalla logica del dono, liberamente e consapevolmente sceglie di restare aperta ad una nuova vita, essa diviene *nucleo germinale della famiglia*. È la possibilità di questo terzo, l'esserci e l'apparire che coincidono col suo avvento, a creare una nuova condizione per i due sposi: possiamo parlarne, anche qui, come di un atteggiamento esistenziale globale, *materno* e *paterno*; e affermare che, anche in ragione di questo la famiglia opera come luogo di costruzione identitaria, dell'identità di genere e di quella complessiva della persona che qui in modo evidente è coinvolta<sup>30</sup>. La persona come tale infatti è essere relazionale e il suo autentico poter essere avviene sempre nell'incontro con l'altro, che nella relazione d'amore - come abbiamo visto - è il proprio altro.

Riflettendo su quanto appena detto nel periodo precedente, possiamo osservare conclusivamente che la sponsalità e la maternità/paternità possono essere considerati *denominationes a posteriori* del femminile e del maschile: l'esser una persona sessuata, l'esser donna e l'esser uomo vengono qui definiti paragonandoli ad un caso notevole o esemplare di reciproco riconoscimento, nel quale la coscienza di sé è un dono che dipende dalla libera iniziativa dell'altro. Non voglio affatto intendere con questa osservazione che sia necessario per diventare uomini o donne sposarsi e generare dei figli; una tesi come questa cade da sé, con evidenza appare da un lato impossibile, dall'altro insignificante (in qualche modo banale). Per quei mammiferi superiori che sono il maschio e la femmina della specie umana, sposarsi e generare *non è necessario*; piuttosto in quanto essi sono questa persona di genere maschile e questa persona di genere femminile, sposarsi e generare è solo sempre una *possibilità aperta*: acquista senso come metà di una vera e propria carriera morale<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> P. Donati (a cura di), *La relazione di coppia oggi. Una sfida per la famiglia. [XII] Rapporto Famiglia Cisf / in Italia]* 2011, Erickson, Trento 2012, pp. 21-42.

<sup>30</sup> A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, cit., pp. 135-138.

<sup>31</sup> Ivi, pp. 162-164.

Invece, prospettando la cosa dal punto di vista dell'educazione personale, per un uomo e per una donna è necessario scegliere come termine e fine adeguato la fecondità, voler esser definiti dalla *generosità* (piano dell'essere) e dalla *generatività* (piano dell'operare); sono i principi primi della grammatica e della sintassi delle relazioni autentiche, in sintesi dell'autentico poter essere della persona. Ora, questo implica, per un verso, il riferimento alla sponsalità e alla paternità/maternità come ad una *radice di senso*; esige anche, per un altro verso, che queste categorie siano predicate *in modo analogico*: conferendo loro, a partire dalla biologia, un significato simbolico, più ampio rispetto alla referenza originaria e tale da poter essere dette *della persona come tale*, in quanto è sempre un uomo o una donna.

Il piano biologico è allora conservato, non può essere diversamente trattandosi di persone umane; ma non viene assolutizzato: si sublima piuttosto, rivelando una sua profondità, nell'orizzonte di *un'antropologia di tipo sponsale*.

Carmelo Vigna

*Sul differire di un uomo e di una donna.*

*Strutture e dinamiche (in nuce)*

*1. Del differire*

Sulla differenza sessuale si sono da qualche tempo concentrate molte diffidenze. Un'indagine di questo tipo quale utilità può avere, allora? Risponderei così: quella di provare a offrire un piccolo contributo (nonostante tutto) alla pratica di una relazione tra maschi e femmine umani *improntata al reciproco riconoscimento*<sup>1</sup>. Cioè al riconoscimento, appunto, del reciproco differire. Il quale si può ragionevolmente coltivare, a mio avviso, proprio se si va in chiaro a sufficienza, lasciando da parte tanti dogmatismi (da una parte e dall'altra), intorno al significato di tal differire. Il tema del *convenire* in una struttura comune (la struttura della persona umana, maschio o femmina che sia) ha infatti nella storia del pensiero occidentale una letteratura filosofica sterminata (l'antropologia trascendentale)<sup>2</sup>, mentre il tema del *differire* sessuale comincia a essere istruito convenientemente a partire dall'Ottocen-

<sup>1</sup> Mi permetto di rimandare, per questo tema generale, alla mia *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, Orthotes, Napoli-Salerno 2015.

<sup>2</sup> L'antropologia filosofica (e la psicologia variamente declinata) sarebbe però, per alcune femministe, il ritratto maschile del maschio sotto mentite spoglie, che avrebbe prodotto un ritratto della donna a proprio uso e consumo. A me pare che, a parte tante pagine mal pensate (per ragioni storiche; nessun pensatore, per quanto geniale, sfugge in queste cose all'influsso del tempo) degli antichi e dei medievali, il contributo dei grandi pensatori d'Occidente avesse quasi sempre di mira la decifrazione dell'essenza di un essere umano, maschio o femmina che sia. Questo conviveva purtroppo con la sottomissione sociale delle donne, per lo più giustificata col fatto che le donne erano esseri umani che non potevano competere con la *valentia* dei maschi (fisica, emotiva, intellettuale). Una differenza di *potenza*, e quindi di *autorità* (non una differenza di *natura*). Che poi si traduceva inesorabilmente in una differenza di potere. Emblematica la posizione d'Aristotele al riguardo (*Pol.*, 1352a, 24-34; ma soprattutto 1260a, 12-14).

to, come si sa, con la nascita del femminismo. Ma il femminismo, che può vantare giustamente non pochi meriti, fino alla prima metà del Novecento ha soprattutto rivendicato la parità; poi si è contrapposto al maschilismo imperante con un arroccamento (almeno a parole) indisponibile; infine si è aperto (ultima stagione) a un confronto con il maschile (ancora piuttosto squilibrato, perché gestito soprattutto dalle donne) sul tema della differenza sessuale e sul tema della differenza di genere<sup>3</sup>. Osserverei, comunque, che le nuove generazioni sembrano piuttosto interrogarsi sulla relazione tra maschio e femmina da un punto di vista più libero, cioè meno pregiudicato o per niente pregiudicato dai ruoli sociali tradizionali (patriarcali). Si leggono sempre più indagini intorno alla complementarietà tra uomo e donna che possa (per lo più) dar luogo a una qualche buona complicità, anzi che a una conflittualità senza scampo<sup>4</sup>. Ma il conflitto tra maschio e femmina non è, a mio avviso, di facile governo e non è neppure qualcosa di storicamente accantonabile una volta per tutte. È, piuttosto, una sfida permanente, che si può vincere o perdere, a seconda del buon uso o dell’uso cattivo della propria libertà, dalla parte dell’uomo come dalla parte della donna (ma questo poi vale per ogni relazione intersoggettiva).

Torniamo alla differenza. Per cominciare, direi così: una certa determinazione della differenza tra maschio e femmina in un essere umano si può dare a livelli diversi. Per semplificare, mi limito a considerare un livello corporeo, un livello psichico e un livello trascendentale. I primi due livelli sono facilmente ostensibili; il terzo un po’ meno. Il terzo si può distinguere in qualche modo dal secondo, dicendo che esso designa la maniera in cui la differenza uomo/donna può essere attribuita simbolicamente, e quasi per estrapolazione, anche alle forme strutturali superiori (cioè, appunto, trascendentali) dell’essere umano in quanto tale<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Per una messa a punto rigorosa dello *status quaestionis*, rimando al saggio di Susy Zanardo, *Differenza di genere e differenza sessuale*, in C. Vigna (a cura di), *Differenza di genere e differenza sessuale. Un problema di etica di frontiera*, Orthotes, Napoli-Salerno 2017, pp. 13-24. Lì si troveranno anche i rimandi alla letteratura critica sull’argomento.

<sup>4</sup> Cfr., oltre al classico *Con voce di donna* di C. Gilligan (Feltrinelli, Milano 1987), il libro di S. Pinker, *Il paradosso dei sessi*, Einaudi, Torino 2009. In questa direzione va letto anche il vol. P. Ricci Sindoni e C. Vigna (a cura di), *Di un altro genere: etica al femminile*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

<sup>5</sup> So bene che questo “azzardo” concettuale viene usualmente tacciato di “essenzialismo”. Ma qualcosa bisogna pure offrire – con tutti i rischi del caso – se si vuole dare un senso alla parola “uomo” e alla parola “donna” nel loro differire. Anche quelli che

Il livello corporeo, anzitutto. Ebbene, al livello *corporeo*, le differenze tra uomo e donna non sono solo da descrivere fenomenologicamente, compito in certo senso scontato, ma da anche intendere simbolicamente. Il corpo è, infatti, il luogo dell'apparizione di qualcosa' altro che corpo non è; chiamiamolo "anima", per non complicarci troppo la vita. Dal corpo bisogna, comunque, partire, ricordando che non la sola differenza dei genitali fa diverso un uomo da una donna, ma la differenza della *totalità* dell'equipaggiamento corporeo. *Ogni* particolare del corpo di un uomo differisce, in realtà, da *ogni* particolare del corpo di una donna. La differenza degli organi della riproduzione è indubbiamente quella più vistosa; ma si pensi alla differenza della massa muscolare, alla conformazione del bacino, delle spalle, delle gambe, alla diversa presenza della peluria in varie parti del corpo, alla tonalità della voce, ai tratti del volto, all'andatura, alla struttura scheletrica ecc.<sup>6</sup>. In generale, si può dire che il corpo del maschio sembra più attrezzato per lo sforzo fisico e per l'azione di "trasformazione" fabbrile del mondo, mentre il corpo della donna sembra più orientato alla cura della vita umana, almeno per via della maternità possibile. Il maschio sembra avere una percezione in qualche modo "strumentale" del proprio corpo, la donna una percezione in qualche modo "fusionale"; e si vorrebbe aggiungere "simbolica". Il riferimento alla conformazione degli organi genitali rispettivi aiuta a intendere come il corpo di un uomo sia prevalentemente rivolto all'"esterno", quello di una donna prevalentemente all'"interno". Si sono formati così, a proposito dei due sessi, le coppie di significati "stereotipati" del tipo forte/debole, duro/tenero, attivo/ricettivo e simili. Si potrebbe anche dire: se ogni essere umano contemporaneamente "ha" un corpo ed "è" un corpo, il maschio umano sembra più incline ad avvertire il primo lato della cosa, mentre la femmina umana più incline a sperimentare il secondo.

Secondo livello. Questa differente relazione al proprio corpo fa sì che anche *psicologicamente* maschio e femmina differiscano significativa-

sono per l'impossibilità di indicare delle "costanti" nei sessi, finiscono poi semplicemente nell'offrire un altro tipo di "costanti", quando usano le due parole. Impossibile, per il pensiero, sfuggire alla concettualizzazione universalizzante. "Fare l'universale" è infatti la natura stessa del pensare.

<sup>6</sup> Si legga, ad es., la sobria e lucida esposizione dell'etologo D. Morris, *L'animale donna*, Mondadori, Milano 2006.

mente. E poiché il medio tra il corpo e lo psichico può essere considerato il “mondo emotivo”, ne viene che le donne, più “vicine” al proprio corpo, appaiono emotivamente più capaci di finezza e di ricchezza nella modulazione della vita interiore, mentre gli uomini non di rado sembrano più rozzi e più elementari. Par quasi che, in questi ultimi, tra il mondo del logos e quello corporeo vi sia una specie di frattura o, comunque, una maggiore divaricazione. Il mito adamitico secondo cui l'uomo viene immediatamente ricavato dalla terra, mentre la donna viene creata a partire dal corpo dell'uomo, riflette probabilmente la percezione ancestrale di questa diversa relazione al mondo corporeo, e quindi al mondo emotivo. Ma una differenza rilevante, sul piano psichico, va anche registrata a partire dalle relazioni tra il mondo emotivo e il mondo del logos, e non solo a partire dalle relazioni tra il mondo emotivo e quello corporeo. Il maschio, anche da questa parte, è più incline a coltivare una certa dicotomia tra il mondo logico e quello emotivo, mentre la donna è, di nuovo, più incline a una loro fusione. Ciò che è aridamente logico, ciò che è “freddamente oggettivo”, pare suscitare meno interesse in lei, che ama piuttosto intuire il vero delle cose. E quasi “sentirlo” nella propria carne.

Veniamo ora al punto di vista *trascendentale*. Intendo per “trascendentale” ciò che per definizione si predica d’ogni persona umana a partire dal logos, ossia ciò che un uomo e una donna hanno *in comune* nel regno dello spirito. Non ci si deve chiedere, dunque, se alcuni elementi sono presenti solo in un sesso o nell’altro, e neppure se in un sesso sono più presenti che in un altro. Ci si deve chiedere, piuttosto, a mio avviso, se alcune strutture del trascendentale sono in corrispondenza simbolica soprattutto con il maschile e altre soprattutto col femminile. Ma per poter far questo devo prima introdurre un’altra considerazione. La seguente. Come è noto, il maschio e la femmina non sono solo equipaggiati rispettivamente con tratti maschili e femminili: all’interno di un equipaggiamento maschile o femminile, si rintracciano facilmente tratti del differente. Lasciando da parte i rari casi di patologica compresenza (l’ermafrodito, ad es.), si può facilmente notare che a volte un maschio ha tratti femminei o una donna tratti mascolini; per esempio un maschio è glabro, ha fianchi larghi e una massa muscolare poco sviluppata; viceversa una donna può avere una massa muscolare troppo evidente, un seno piatto, una voce cavernosa. Lo stesso si può ripetere sul piano

psichico. Si discorre a volte di donne “falliche” e, viceversa, di uomini “effeminati”. Ma questi sono i casi più appariscenti di una realtà più piana e più comune: in ognuno di noi, maschio o femmina che sia, abitano in qualche modo tratti dell’altro sesso. Sia sul piano organico o corporeo, sia sul piano psichico. La psicologia da tempo lo sottolinea. Solo che questi tratti sono per lo più latenti o comunque molto poco evidenti, rispetto a quelli del sesso proprio. Ogni essere umano, insomma, è in qualche modo maschio/femmina, ma questo, di norma, a partire dall’esser maschio o dall’esser femmina.

Fatta questa osservazione generale, si può capire perché la struttura trascendentale possa essere decifrata in certo modo secondo il differire di genere. Solo che ciò che nella materialità corporea tende a comparire prevalentemente *distinto* o *addirittura diviso*, nella psiche già vanta *una certa* integrazione. L’integrazione diventa *piena* sul piano trascendentale, appunto là dove maschio e femmina sono fondamentalmente lo stesso. Per essere un po’ più esplicativi, il piano trascendentale è soprattutto il piano del logos e del desiderio (l’uno come ciò che è l’apparire dell’essere, l’altro come ciò che è protensione agentiva sull’essere). Ora, tanto l’uno quanto l’altro piano sono indecifrabili senza un rapporto che richiama simbolicamente il rapporto maschio-femmina. Il logos, da un lato, accoglie l’essere (lo manifesta, lo lascia essere come tale); dall’altro lato, determina il senso dell’essere (lo interroga, lo giudica, lo interpreta). Qualcosa di simile si può osservare a proposito della relazione desiderante. Il desiderio è, infatti, accogliente nel senso che è dominato e appagato dall’oggetto suo (la cosa desiderata ci trae a sé), ma è protensivo nel cercarlo (chi desidera è disponibile a “mettersi in cammino”, a patire rischi, ad affrontare avventure).

In conclusione, se i due lati del logos e del desiderio sono simbolicamente riportati al maschio/femmina, si avrà una possibile decifrazione della struttura *trascendentale* della persona umana come la *sinergia permanente del maschio/femmina, quella sinergia che è invece fisicamente differita - ai nostri occhi*.

Dopo questo “schizzo” della differenza, occorre volgere lo sguardo alla *reciprocità* dei differenti. La quale è, intanto, ben visibile nelle relazioni *corporee*. Il rapporto sessuale ne è l’espressione più piena, come è facile notare. Più sfumata è la reciprocità sul piano *psichico*, però non meno importante. Ad es., si potrebbe osservare che la forza (maschile)

senza la tenerezza (femminile) regredisce nella brutalità e nella violenza; la tenerezza (femminile) a sua volta, lontana dalla forza (maschile), si perde nella leziosità emotiva. L'attività fabbrile (del maschio) senza la cura della vita (della femmina) si aliena nella morta oggettività, mentre la cura della vita (della femmina) può precipitare nella confusività della simbiosi, se non è compensata dal senso della distanza che il maschile di solito reca in dote. E l'elenco potrebbe continuare (in senso *trascendentale*) la reciprocità non è neppure in gioco, essendo la sinergia dei due lati - tanto nel *logos* quanto nel desiderio - un che di apriorico, come prima si osservava).

## 2. *Dinamica della differenza*

Il passo che ora conviene fare riguarda più direttamente la dinamica di questa relazione. Intendo dire che il maschio/femmina non è da pensare come le due parti di un'oggettività materiale, cioè come, ad esempio, due pezzi di uno stesso cocci. Esso ha di proprio che è l'attributo di un essere umano, cioè di una soggettività razionale, la quale rivendica per sé, in quanto singolarità, la trascendentalità e quindi in certo modo l'infinità (cioè poi l'infinità intenzionale). La complicazione del rapporto è data proprio da questo *doppio*, ossia dal fatto che tanto il maschio quanto la femmina, *mentre sono parte dell'essere umano, sono anche – per altro verso – la totalità dell'essere umano*. A vario titolo. Anzitutto, per via della trascendentalità loro; in secondo luogo, per il fatto che psicologicamente sembrano poter contare su una certa autosufficienza; infine, perché, dal punto di vista corporeo, l'esercizio della sessualità non appare immediatamente come una vera e propria necessità organica per la vita del singolo (come è ad esempio il cibarsi). Necessità organica lo è per la sopravvivenza della specie.

L'infinità intenzionale (trascendentale) è la radice della *possibilità* (ed è forse meglio dire: della *realtà*) di quel conflitto tra maschio e femmina in cui viene precisamente negata la reciprocità dei differenti. Tale negazione non si manifesta propriamente come togliimento di uno dei due differenti, se non in casi estremi. Per lo più, essa compare come richiesta di dominio dell'uno sull'altro. Storicamente, questa richiesta è stata, nella quasi totalità dei popoli, avanzata e ottenuta a forza dal maschio sulla femmina. In casi piuttosto rari, e per lo più collocati in epoca

primitiva, tale richiesta sembra sia stata propria anche della femmina rispetto al maschio.

Accanto ad una situazione di conflitto, può darsi per fortuna anche una situazione di integrazione delle differenze nella reciprocità, anche se non è, purtroppo, la condizione prevalente. Ma proprio il rapporto di dominio è comunemente e istintivamente percepito, nei rapporti intersoggettivi, come realizzazione di una qualche trasgressione, mentre il rapporto opposto, che possiamo dire di reciproco riconoscimento, è, altrettanto comunemente e istintivamente, percepito come realizzazione di una buona qualità di relazione. Come qualcosa di regolativo, insomma. Qui devo, però, sostare un poco per spiegare meglio cosa intendo.

### *3. Un breve rimando all'etica generale*

Ebbene, regola e trasgressione rimandano evidentemente al territorio dell'etica generale. A mio avviso, rimandano proprio *al cuore* dell'etica generale. L'etica, infatti, si può intendere come la dottrina di ciò che è da compiere, perché un essere umano sia felice<sup>7</sup>. Ora, un essere umano è felice, quando il proprio desiderio è totalmente appagato. E poiché il desiderio umano è essenzialmente desiderio non di questa o quella cosa determinata, ma desiderio di ogni cosa, cioè desiderio di tutte le cose, cioè desiderio di totalità, un essere umano è particolarmente attratto e come "bloccato" da tutto ciò che mostra, in un modo o nell'altro, di valere come totalità. Ci sono, di fatto, totalità apparenti e totalità reali in cui ci si imbatte. E se dalle totalità apparenti prima o poi il desiderio si ritrae, da quelle reali resta, invece, effettivamente catturato. Si noti, a questo punto, che, nell'esperienza nostra, *niente può valere come una totalità reale, eccetto un altro desiderio*, cioè un altro essere umano, perché solo un vivente desiderio sta in pari con l'orizzonte totalizzante del nostro desiderio. S'intende, un desiderio vivente che *ci desideri* e quindi ci prende a proprio oggetto appagante (mentre esso vale come oggetto appagante per noi). Tipico esempio è, in questo senso, il rapporto tra la madre e

<sup>7</sup> Quanto segue può risultare un poco oscuro, per via della sua sommarietà. Ma non posso dilungarmi sul tema, che pure è lo sfondo delle nostre considerazioni. Mi permetto perciò di rimandare di nuovo il lettore alla mia *Etica del desiderio*, cit..

il proprio bambino. Ma tipico esempio è anche il rapporto di coppia come reciproco innamoramento. In queste forme di vita, in effetti, noi sperimentiamo una “saturazione” del desiderio che, a certe condizioni, ci spinge a dichiarare la nostra “felicità” (v. spec. la situazione di festa nuziale), per quanto essa sia storicamente comprensibile e sperimentabile. Questa indicazione è importante, cioè strategica, e va sempre tenuta a mente. Essa dice che l’etica si decide, nel suo senso fondamentale, al livello dei rapporti interpersonali o intersoggettivi, specie se alla cifra ontologica della persona si conferisce anche un’ampiezza metafisica o metaesperienziale (i rapporti con le cose di natura sono rilevanti, di certo, ma strettamente condizionati dalla qualità dei nostri rapporti interpersonali).

Ma come si rapportano in generale e di fatto, cioè storicamente, due soggettività desideranti? Molto semplificando, si può dire che il rapporto tra due soggettività desideranti si può ricondurre fondamentalmente ai due “modelli” (che poi possiedono infinite varianti analitiche) cui prima ho alluso: può essere un rapporto di reciproca disponibilità, cioè di reciproco riconoscimento, o un rapporto di reciproca minaccia, cioè di reciproco conflitto, cui segue la forma del dominio. Dal punto di vista etico, è importante capire che il rapporto di reciproca minaccia o di sfida reciproca e poi di dominio d’uno su un altro, quello più praticato, purtroppo, dagli uomini, conduce alla distruzione del desiderio. E’ un rapporto di morte che conduce a morte. Nella sfida della minaccia, una soggettività vuole sopraffare l’altra, anzi vuole eliminarla come soggettività, mediante la riduzione a un ruolo subordinato (cioè a strumento di fini estranei o a una sorta di oggetto manipolabile a piacere). Si vuole trionfare della soggettività altra, per affermare che l’unica soggettività deputata all’infinità (cioè alla signoria) è lei, la soggettività vincitrice. Ma è chiaro che una soggettività vincitrice non può sopravvivere, perché viene a mancare ciò di cui essa ha assolutamente bisogno per vivere, ossia una soggettività altra che la riconosca come tale. Viceversa, il rapporto di reciproca disponibilità o di riconoscimento reciproco fa fiorire il desiderio da una parte e dall’altra. Entrambe le coscienze, infatti, sono lasciate essere nella signoria, ma come liberamente e reciprocamente offerta; entrambe le coscienze sono pronte al reciproco servizio, anch’esso liberamente e reciprocamente prestato. Qui è la libera offerta che fa la differenza rispetto al legame di dominio. E fa la vita, perché una

coscienza non vive e non fiorisce se non è libera, anche se non basta la libertà per vivere e per fiorire: occorre pure un oggetto che saturi il desiderio, almeno come promessa. E questo appunto fa una coscienza che si offre a un'altra.

Se il rapporto di dominio rende impossibile alla coscienza desiderante di raggiungere l'appagamento, perché produce l'oggettivazione reciproca delle due coscenze, mentre il rapporto di riconoscimento lascia essere le due coscenze, l'una per l'altra, nella loro trascendentaliità, e quindi consente all'una e all'altra di possedere in qualche modo quell'oggetto adeguato del desiderio che le abita sin dalle origini, dobbiamo ora chiederci come questa dinamica elementare si realizza, quando la relazione intersoggettiva è una relazione di coppia, cioè una relazione tra maschio e femmina in quanto tali.

#### *4. Il conflitto di genere*

Il rapporto di conflitto è per il dominio, anzitutto. Quando si conflagge, si sfoderano le armi. Ma le armi sono delle “protesi” del corpo e il corpo, a sua volta, è una sorta di protesi dell'anima. Il conflitto è perciò sempre una lotta dell'intera esistenza. Tendenzialmente, è una lotta per la vita e per la morte, anche se molto spesso, per fortuna, il conflitto viene simbolizzato. Si vince e si perde (realmente) qualcosa, ma non si vince e si perde (realmente) l'intero dell'esistenza, se non in alcuni casi estremi. Ebbene, quando maschio e femmina conflaggono, *cioè che specifica il conflitto è il fatto che viene usata come arma proprio la differenza sessuale*; essa viene usata, anzi, come l'arma fondamentale. Così, il maschio si affida soprattutto alla sua capacità di incutere paura mediante l'uso della forza fisica, mentre la donna adopera piuttosto gli strumenti del suo potere di seduzione. In altri termini, la donna tende a farsi esca del maschio, soprattutto mediante il ricatto sessuale, mentre il maschio tende a far da predatore, soprattutto attraverso la violenza sessuale. Il gioco è, da entrambe le parti, molto rischioso: l'esca può essere una trappola per la donna stessa, se il maschio perde il controllo dei propri impulsi sessuali; ma anche la brutalità predatoria del maschio può tradursi in una sconfitta secca, specialmente se sortisce la distruzione dell'oggetto da predare, cioè la distruzione dello stesso rapporto con la donna. Il gioco del con-

flitto, infatti, non sempre finisce con la condizione del soggiogamento dell'avversario. A volte si giunge, quasi per un impulso incontrollabile, a una vera e propria eliminazione dell'avversario o, comunque, alla distruzione della possibilità della relazione.

Ho accennato al caso più noto e più eclatante di conflitto tra l'uomo e la donna, perché quel caso concentra simbolicamente in sé tutte quelle altre forme di conflitto - di numero praticamente infinito - in cui i due sessi si affrontano nella quotidianità. Se l'opposizione tra le coscienze è, in generale, un tentativo di oggettivazione reciproca, l'opposizione delle coscienze caratterizzate dalla differenza sessuale è il tentativo di oggettivare la differenza dell'altro sesso mediante la soggettivizzazione assoluta della propria. Detto in altri termini. Il maschio accampa la pretesa d'esser *lui* il rappresentante dell'intera forma umana, e tenta di ridurre la donna al ruolo di semplice strumento dell'onnipotenza della maschilità. La donna, così, diventa agli occhi del maschio, strumento del piacere sessuale (v. ad es. la donna come "riposo del guerriero") o strumento della fecondità. La donna deve partorire altri maschi, perché il maschio ne giustifichi il ruolo e la stessa esistenza. La donna, dal canto suo, fa mosse analoghe col maschio, cioè ne rifiuta il ruolo: tenta tutt'al più di utilizzare il maschio solo per averne figli. Così, intreccia ostentatamente solo rapporti con altre donne, coltiva, in alcune forme di particolare intellettualizzazione, l'ideologia della superiorità del femminile sul maschile, si serve di tutti gli strumenti che una società evoluta può offrirle per contenere l'irruzione della forza e della brutalità maschili e imporre la propria forma di dominio.

### *5. Il reciproco riconoscimento nella differenza di genere*

Questi cenni meglio si intendono, se si prova a disegnare il risolvi-  
mento della relazione di conflitto tra maschio e femmina mediante la  
libera decisione di intraprendere una relazione riconoscente. Qui, e solo  
qui, sta il luogo eticamente regolativo. Come la relazione conflittuale  
tra maschio e femmina usava, a guisa di arma, la differenza di equipag-  
giamento sessuale, così la relazione di riconoscimento usa della stessa  
differenza per raggiungere l'appagamento del desiderio.

Nella relazione di riconoscimento, una coscienza si rapporta all'altra come a una trascendentalità, cioè come ad un *incondizionato* orizzonte di senso; ma porre l'altra coscienza come una trascendentalità, implica inevitabilmente riconoscerne la signoria (signore è anzitutto un essere umano quanto al conferimento di senso; come l'Adamo di *Genesi*, 2, 20, che dà nome agli animali, ma scopre così la propria solitudine) e riconoscerne la signoria implica, a sua volta, proporsi in un ruolo servile. Se io dico all'altro: tu sei il signore della nostra relazione, per ciò stesso io mi offro come il suo servo riconoscente. Io mi dono *liberamente*; ma, perciò stesso, mi dono come una trascendentalità (libero è infatti un essere incondizionato e incondizionato si dice di ciò che sta come un orizzonte interale, cioè appunto trascendentale). Ora, dire questo a una donna da parte di un uomo, significa *porre in lei la forma della signoria*: è *domina* (donna) del proprio uomo. Così, mediante la relazione riconoscente, la donna resta rassicurata profondamente.

L'uomo che riconosce la signoria nella (propria) donna, realizza nel contempo un movimento complementare. Egli sceglie per sé, donandosi, la passività del servo, e con ciò dice alla sua donna che non ha da temere dalla potenziale congiunzione maschile tra attività e dominio, generatrice di violenza; anzi, l'attività dell'uomo è tutta per lei.

Perché questo chiasma del riconoscimento viva, occorre, tuttavia, che la donna faccia altrettanto con l'uomo. Quando una donna riconosce nell'uomo la forma della signoria, se lo fa donandosi liberamente, sta dalla parte di una *iniziativa* che la salva dalla tentazione della seduzione come cattura (cioè come dominio sulla preda adescata). La donna, infatti, sa della propria libertà e quindi sa che il suo farsi serva è, come il gesto riconoscente del suo uomo, un dono; chi dona, poi, vive inevitabilmente nella forma della signoria, perché il suo gesto, appunto, è libero (altrimenti non sarebbe un dono). Essa, dunque, offre non il servizio della serva, ma il servizio della signora. Appunto, quello stesso servizio che il maschio le ha offerto. Il quale diventa signore in quanto così riconosciuto dalla donna e quindi signore *per altro*. Ora, se il maschio accetta *questa* forma della propria signoria, se accetta cioè una signoria *ricevuta* dalla propria donna, diventa colui che accoglie nel cuore della propria condizione l'istanza dell'esser fondato in altro. Egli così vive il rovescio speculare della donna. Ogni essere umano (uomo o donna che sia) è, allora e nel contempo, servo e signore: la signoria, però, stavolta viene

sempre *ricevuta*, e così vien tolta la tracotanza del dominio (quella per cui *ci si fa signori*); la servitù vien sempre *offerta*, e così vien tolta l'umiliazione della dipendenza (quella per cui si è *costretti a servire*).

## 6. Il conflitto costruttivo e la fecondità

Dobbiamo tornare ora alla vita quotidiana. La vita di tutti i giorni è un mix di conflitto e di integrazione, di predotorietà e di donazione, non solo nel senso che gli esseri umani, uomini e donne, oscillano spesso tra un movimento e l'altro *in tempi diversi*, ma anche nel senso che sono *ambivalenti* in molte delle loro relazioni. Tra i sessi si dà una naturale attrazione, come tutti sappiamo, ma anche una certa diffidenza e, a tratti, una vera e propria repulsione. Attrazione e repulsione devono, però, essere eticamente connotate e, in quanto eticamente connotate, non hanno lo stesso valore. L'ideale regolativo del rapporto tra l'uomo e la donna è, infatti, l'integrazione mediante il riconoscimento reciproco, non certo il conflitto o la repulsione. Se l'ideale regolativo è l'integrazione, allora anche le situazioni di conflitto devono essere finalizzate a tale integrazione. A tal patto, esse diventano risorse vitali, anzi che impedimenti. Rinsaldano l'alleanza e così propiziano la *fecondità* della relazione la quale è di solito il risultato naturale dell'integrazione riconoscente: è l'essere dell'unità dei due “fuori di sé”, cioè in un altro come figlio/a.

## 7. A modo di conclusione

La vera posta in gioco nella differenza tra l'uomo e la donna è, dunque, la lotta di entrambi per istituire una relazione di reciproco riconoscimento. Se si perde la partita quanto al rapporto di riconoscimento, tutto è perduto per la vita della differenza, quale che sia l'ordine interno stabilito: dominanza del maschio o dominanza della femmina (essendo, questo, un ordine comunque *interno* al conflitto per il dominio). Se, invece, si guadagna la partita quanto al rapporto di riconoscimento, tutto è guadagnato per la vita dei due. Di nuovo, quale che sia l'ordine (*interno*) di competenze che si viene a stabilire, volta a volta, nelle avventure della quotidianità vissuta.

Laura Palazzani

*Le ragioni della complementarietà del maschile  
e del femminile*

*1. Le teorie gender e l’“in-differenza” sessuale*

La riflessione sul significato della complementarietà tra maschile e femminile presuppone l'esserci di una differenza sessuale. È questo un riferimento che è divenuto l'obiettivo critico delle teorie *gender*, sviluppatesi negli ultimi decenni. Prima di approfondire il concetto di “complementarietà” è indispensabile comprendere le ragioni della sua negazione, attraverso i percorsi delle teorie *gender*<sup>1</sup>.

È preferibile non tradurre la parola *gender* in italiano con “genere”: nella nostra lingua “genere” indica la categoria grammaticale che distingue maschile da femminile o la categoria concettuale che indica gruppi di individui con caratteristiche simili (es. “genere umano”). Il significato di *gender* – nato nel dibattito anglosassone - si coglie in contrapposizione a *sex*: *sex* indica la condizione biologica dell’essere maschio o femmina; *gender* si riferisce alla condizione psico-sociale, ovvero il modo in cui percepiamo la nostra identità sessuale e il ruolo sociale che rivestiamo all’interno della collettività. Le teorie *gender* si richiamano ad una frase scritta da S. De Beauvoir nel suo libro *Il secondo sesso* (1949): «donna non si nasce ma si diviene». Pur non essendo una teorica *gender*, l’autrice mette in luce in questa frase (che è divenuta il “motto” delle teorie *gender*) la distinzione tra essere e divenire, tra nascere (ciò che proviene dalla natura) ed acquisire (ciò che proviene dall’esterno o dalla volontà individuale).

<sup>1</sup> Per una analisi del tema si veda L. Palazzani, *Sex/gender: gli equivoci dell’uguaglianza*, Giappichelli, Torino 2011.

J. Money<sup>2</sup>, psicosessuologo americano, usò per la prima volta la parola *gender* con questo significato. Pur riconoscendo che nasciamo secondo un sesso biologico, puntava l'attenzione sul nostro “divenire” *gender*: a suo parere la nostra identità sessuale psicologica e sociale non deriverebbe in modo deterministicamente da come nasciamo, ma sarebbe il prodotto di un’educazione, precisamente da come siamo cresciuti dai genitori nei primi diciotto mesi di vita. Il suo “esperimento” più noto è quello dei due gemelli, nati geneticamente maschi. Uno dei due (John), a causa di un errore medico durante una circoncisione, subisce una mutilazione sessuale. Money decide, insieme ai genitori, di modificare chirurgicamente il sesso del bambino in bambina (Joan), nella convinzione che il *gender* sia malleabile, in base appunto all’educazione conseguente alla modifica del corpo. Questa teoria è stata applicata da Money nella sua *Gender clinic* che curava anche bambini nati con ambiguità sessuali.

Le teorie *gender* hanno poi uno sviluppo in alcuni orientamenti del femminismo. Alcune femministe vi trovano la conferma di una tesi che da tempo sostenevano sul piano filosofico: la tesi secondo la quale la differenza sessuale tra uomo e donna intesa in senso naturale ed immutabile sia la causa principale della fissazione di ruoli sociali (il ruolo privato, materno-accuditivo-domestico, per la donna; il ruolo pubblico, economico-sociale-politico, per l'uomo), che hanno portato alla subordinazione della donna rispetto all'uomo. Il *sex* ha determinato il *gender*; l’assegnazione dei ruoli sociali è stata imposta come radicata nella natura, portando inevitabilmente alla svalutazione del femminile e sovraordinazione del maschile<sup>3</sup>.

In questa prospettiva, il matrimonio viene considerato la istituzione che esplicita e al tempo stesso impone la gerarchizzazione patriarcale; la maternità, in senso biologico e sociale viene interpretata come la fonte della oppressione femminile in quanto la donna che diviene madre e accudisce i figli è relegata ad un ruolo inferiore, essendole impedita la attiva partecipazione sociale e politica. Il femminismo, nella linea del “costruzionismo sociale” (che ritiene che siano le azioni e interazioni

<sup>2</sup> J. Money, P. Tucker, *Sexual Signatures. On Being a Man or a Woman* (1975), tr. it. *Essere uomo essere donna: uno studio sull'identità di genere*, Feltrinelli, Milano 1986.

<sup>3</sup> S. Firestone, *The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution*, (1970) tr. it. *La dialettica dei sessi. Autoritarismo maschile e società tardocapitalistica*, Guaraldi, Firenze 1971.

a costruire i significati), afferma che il *gender* è una costruzione sociale (non un dato naturale), ossia prodotto della socializzazione, scindibile dal *sex*. Si può pertanto de-costruire e ri-costruire; distruggendo le “costruzioni maschiliste” (pretese “naturali”) per progettare una società che superi la differenza sessuale, liberando la donna dall’oppressione patriarciale, emancipandosi dal matrimonio eterosessuale e dalla procreazione/gravidanza/parto mediante l’uso delle tecnologie riproduttive (donazione di gamete o donazione/affitto di utero), che emancipano la donna dall’“onere” biologico della maternità.

Le teorie *gender* sono confluite nella teoria decostruzionista, che ne costituisce l’espressione più radicale. Secondo la teoria *gender*, nella formulazione decostruzionista radicale relativista, quello che noi consideriamo “normale” (nascere maschi o femmine, introdurci pubblicamente nella società secondo un ruolo maschile o femminile e percepirci interiormente in modo conforme come uomini o donne; costruire una famiglia nella complementarietà uomo e donna) è uno “schema” prodotto di una “normalizzazione” e “naturalizzazione”, una costruzione sociale. In questo senso, secondo J. Butler, bisogna *disfare* (*undoing gender*)<sup>4</sup> la “presunta” normalità della differenza sessuale e costruire sé e il rapporto con l’altro/l’altra su basi “performative” della volontà, dell’istinto e delle pulsioni.

Le teorie *gender* si intersecano con le teorie *queer*, espressione che indica oltre il *gender (post-gender)* la dimensione fluida e liquida del “pansessualismo e polimorfismo” sessuale. È la posizione di chi, contro il “binarismo sessuale” della disgiunzione maschio “o” femmina, propone il “genderismo”, ossia l’affermazione dell’esistenza del maschio “e” femmina esaltando l’intersessualità (condizione di chi nasce con ambiguità sessuale) e il *transgender* (chi vuole oscillare tra maschile e femminile, in una condizione intermedia). È la posizione di chi, contro l’“etero-sessismo” (ossia l’affermazione della priorità della differenza e complementarietà sessuale per la famiglia), propone l’equivalenza dell’orientamento sessuale etero-, omo- e bi-sessuale, ritenendo che ciò che conta è l’affetto all’interno del rapporto tra individui, a prescindere dalla differenza sessuale, ritenuta irrilevante nel contesto di una visione

<sup>4</sup> J. Butler, *Gender Trouble* (1990), tr. it. *Scambi di genere*, Sansoni, Milano 2004 e Id., *Undoing Gender*, (2004). tr. it. *La disfatta del genere*, Meltemi, Roma 2006.

contrattualistico-volontaristica della sessualità e della famiglia. *Gender/queer* diviene la categoria della “in-differenza” sessuale, della neutralizzazione nella con-fusione dei sessi, dove scompaiono rigide classificazioni lasciando il posto solo a sfumature variabili per grado e intensità.

## 2. *Le ragioni della rilevanza della differenza sessuale*

Di fronte alle teorie *gender* ci si domanda: ha ancora senso parlare di differenza sessuale e di complementarietà uomo e donna? Esistono argomenti e ragioni a sostegno del significato costitutivo della differenza sessuale per l’identità personale e la relazione interpersonale nella famiglia.

Sul *piano scientifico*, la differenza sessuale tra uomini e donne è comprovata da diverse scienze biomediche, quali, ad esempio, la genetica, l’endocrinologia e la neurologia. Da un punto di vista genetico, tutte le cellule dell’uomo (che contengono i cromosomi XY) sono differenti da quelle della donna (il cui equivalente è XX) sin dal concepimento. La tesi dei sostenitori del *gender* non è stata scientificamente provata: al contrario, molti sono i casi documentati (tra questi, anche un caso John/Joan “curato” da Money) di bambini che, geneticamente indeterminati sessualmente a causa di lesioni genitali, sono stati cresciuti ed educati come se fossero del sesso opposto e che, in età adulta, hanno espresso la loro sofferenza (al punto, nelle situazioni più drammatiche, di togliersi la vita). Del resto, è scientificamente considerata una “anomalia” la ambiguità sessuale: i medici intervengono in questi casi di “disordini/disturbi della differenziazione sessuale”, per una correzione e una terapia. Non sono i genitori o la società che possono fare una scelta arbitraria, ma è il medico che deve intervenire sulla natura con finalità terapeutica, ossia modificandola nel modo meno invasivo che consenta di rispettarne la direzionalità teleologica sulla base di parametri obiettivi al fine di esplicarne la costitutiva identità<sup>5</sup>.

L’esaltazione del “terzo genere” o del “genere neutro” nella ricerca della “in-differenza sessuale”, in verità, impedisce il processo di identificazione, perché il corpo non è amorfo e malleabile a piacimento, ma è

<sup>5</sup> Cfr. il parere del Comitato Nazionale per la Bioetica, *I disturbi della differenziazione sessuale nei minori: aspetti bioetici*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma 2010.

“forma sostanziale”, soggettività che veicola un’identità ontologica che è costitutiva del nostro essere. La sessualità è la qualificazione costitutiva della nostra identità di maschi “o” femmine, non una attribuzione accidentale e contingente. Volere vivere l’ambiguità maschile “e” femminile nell’intersessualità o oscillare tra maschio e femmina nel *transgender* in fondo presuppone ciò che si intende negare o superare: la differenza sessuale costitutiva maschio o femmina. Si tratta di una esaltazione solo “provocatoria” per modificare gli schemi ritenuti “tradizionali” che nasconde la drammaticità o almeno il disagio di chi vive nella condizione indeterminata. Questa è la principale contraddizione delle teorie *gender*: si cerca di annientare la natura, ma la si riafferma implicitamente.

Sul *piano filosofico* la metafisica e la fenomenologia mostrano come la diversità sessuale maschile/femminile sia costitutiva della identità umana: le filosofie d’impostazione metafisica riconoscono nell’essenza l’elemento trascendente che ricompone e concilia, nell’unità della sostanza della persona umana (di più degli atti performativi che compie), la diversità tra femminile e maschile; le filosofie d’ispirazione ermeneutico-fenomenologica interpretano in chiave simbolica e metaforica la distinzione maschile/femminile, giustificando la complementarietà sessuale. È la differenza che consente la conoscenza dell’identità: so di essere “io” se mi confronto con un “tu” diverso da me. La differenza è la condizione della cognizione in generale, e della conoscenza dell’identità. La “dialettica dei sessi” consente la presa di coscienza dell’identità nella natura umana e nella differenza sessuale.

La presa di coscienza della diversità sessuale - ossia dell’esistere in una corporeità maschile o femminile, sessualmente determinata in senso duale opppositivo - è la condizione di possibilità per l’uomo del riconoscimento della sua particolarità e polarità. Il riconoscimento di essere una parte e non il tutto diviene comprensione dell’impossibilità di una chiusura individualistica nella pretesa che esista un solo modo di essere ed agire nel mondo. Si manifesta l’esigenza strutturale del rapporto con l’alterità, dell’uscire da sé nel confronto con l’altro per potersi esprimere in modo compiuto.

La differenza sessuale è dunque la condizione dell’identità, ma al tempo stesso, della relazione. La relazionalità umana nella differenza sessuale è la condizione di possibilità dell’identità umana nella complementarietà.

Tale teorizzazione è comprovata dalle teorie psicanalitiche: Freud<sup>6</sup> nell'elaborazione della teoria del “complesso edipico” mostra come la struttura psichica dell’identificazione sia la bipolarizzazione sessuale; Lacan<sup>7</sup> ha mostrato come la differenza sessuale primaria sia il nucleo simbolico (la legge del Padre) che regola il desiderio e struttura la vita psichica individuale. Anche le teorie strutturaliste antropologico-culturali confermano questa visione: Lévi-Strauss<sup>8</sup> mostra come il tabù dell’incesto rappresenti la modalità costitutiva e simbolica dell’assunzione dell’identità e della differenziazione sessuale, ritenendo la famiglia tradizionale la condizione di possibilità per l’acquisizione dell’identità antropologica (l’identificazione dei ruoli insostituibili di marito e moglie, padre e madre, figlio e figlia, fratello e sorella) e per la regolazione della struttura sociale; gli studi etnografici ed etnologici attestano, sul piano fattuale, come la famiglia sia una struttura costantemente presente in tutte le culture.

Si tratta dunque di comprendere se l’eterosessualità sia rilevante e in che senso assuma una rilevanza rispetto ad altri tipi di relazioni ed unioni.

L’argomento solitamente utilizzato per mostrare la priorità della relazione basata sulla differenza sessuale complementare uomo/donna rispetto alla relazione omosessuale è la condizione di possibilità naturale della “gener-azione”<sup>9</sup>. La generatività (distinguendo la generazione umana dalla mera riproduzione biologica animale) qualifica antropologicamente l’uomo in quanto uomo: ogni uomo esiste in quanto generato, ogni uomo esiste in quanto generante. Nella possibilità della generazione l’uomo scopre e riconosce la sua individualità umana relazionale. In questo senso, la relazione sessuale tra un uomo e una donna

<sup>6</sup> S. Freud, *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905), tr. it. *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere complete*, Boringhieri, Torino 1970, vol. IX, p. 525.

<sup>7</sup> Secondo Lacan la proibizione dell’incesto simbolicamente struttura le funzioni e i ruoli nella famiglia: la madre è colei con cui il figlio e la figlia non possono avere rapporti sessuali; il padre è colui con cui il figlio e la figlia non possono avere rapporti sessuali; la madre è colei che può avere rapporti sessuali con il padre. Cfr. J. Lacan, *Dei nomi del padre. Il trionfo della religione*, tr. it. Einaudi, Torino 2006; C. Risé, *Il padre. L’assente inaccettabile*, San Paolo, Milano 2003.

<sup>8</sup> C. Lévy-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté* (1947), tr. it. *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 2003.

<sup>9</sup> “Genere” deriva dalla radice latina *gens, generare*.

consente, naturalmente (nel senso di fisiologicamente e geneticamente), di procreare. È questa la dimensione mancante, strutturalmente, nel legame omosessuale. Non si discute sull'affetto interpersonale e sulla possibile durata del legame: l'unione omosessuale, seppur fondata sulla solidarietà e stabilità, è costitutivamente sterile, dunque per questa ragione non può essere considerata equivalente all'unione eterosessuale.

All'argomento della sterilità sono generalmente contrapposti due argomenti: la possibilità che anche coppie eterosessuali siano sterili e la possibilità aperta dalle tecnologie riproduttive anche per coppie omosessuali di avere figli (le lesbiche con la fecondazione assistita eterologa; i gay con la fecondazione eterologa e la surrogazione di maternità).

Al primo contro-argomento è possibile replicare che la capacità generativa fa riferimento alla “potenzialità generativa” di principio a prescindere dal fatto di avere o non avere figli (il che si applicherebbe oltre che a coppie di sesso diverso sterili o infertili, anche a coppie fertili e non intenzionate ad avere figli). Per il secondo contro-argomento va detto che l'accesso alle tecnologie riproduttive da parte di persone omosessuali solleva una serie di problematiche etiche “aggiuntive” rispetto alla procreazione naturale o alla procreazione assistita di coppie eterosessuali: si apre la questione della legittimità dell'asservimento della tecnologia ai desideri soggettivi senza finalità terapeutica<sup>10</sup>, oltre alle problematiche connesse all'uso di tali modalità tecnologiche in riferimento al nascituro, ai donatori/alle donatrici di gameti e alle madri surrogate (con la questione dello sfruttamento e mercificazione del corpo femminile)<sup>11</sup>.

Ma, anche se si ammettesse l'equivalenza tra nascere naturalmente e nascere artificialmente, non sarebbe comunque equiparabile la condizione del figlio. Nell'ambito della coppia omosessuale, il figlio nasce in una situazione familiare con due madri o due padri, con una “omogenitorialità”, non più distinta in paternità incarnata nel corpo maschile e maternità incarnata nel corpo femminile. Il figlio nasce strutturalmente

<sup>10</sup> Benché anche nel caso di coppie eterosessuali, le tecnologie riproduttive non “curano” la sterilità, si usa il riferimento alla terapeuticità dell'atto per indicare il superamento di un ostacolo o impedimento a ciò che potrebbe di principio avvenire in modo naturale.

<sup>11</sup> Cfr. F. D'Agostino, L. Palazzani, *Bioetica. Nozioni fondamentali*, La Scuola, Brescia 2007.

orfano o di madre o di padre, a causa di un progetto a priori<sup>12</sup>. Benché il desiderio di genitorialità di coppie omosessuali sia un desiderio mimetico della coppia eterosessuale, con un'alterazione del ruolo di uno due partner che assume il ruolo del sesso mancante, agendo “come se fosse” padre o madre pur non avendone sostanza psicosomatica, ciò non sottrae il rapporto da una strutturale ambiguità. Il pericolo è che si neghi al nascituro la possibilità di identificazione antropologica e sessuale con doppio referente sessuale: la mancanza di una delle due figure genitoriali sessuali comporta il rischio che il figlio rimanga impigliato nel “narcisismo parentale” senza che si instauri quella progressiva separazione che consente al nato di divenire sé<sup>13</sup>.

Il richiamo al fatto che sia possibile, anche a causa di accadimenti accidentali (quali la morte di un genitore) o voluti (il non riconoscimento del figlio da parte di un genitore o disconoscimento di paternità), che un bambino cresca con un solo genitore, senza che ciò ne comprometta l'identificazione antropologica e sociale, non è convincente. In questi casi il bambino può ricostruire il rapporto con l'altro genitore nel ricordo o nella presenza di una famiglia sociale.

Anche l'appello ad altre forme di socializzazione che consentono un'identificazione senza madre o padre, è contraddittoria. Lo stesso fatto che si ammetta che il bambino possa (o debba) ricorrere a figure extrafamiliari, di sesso opposto ai genitori, per la propria identificazione, è una prova quanto meno di incompletezza o inautenticità dell'identificazione intra-familiare omosessuale<sup>14</sup>. Si tratta, oltretutto, di un argomento che ha semmai una valenza statistico-fattuale, da cui non si possono indurre considerazioni generali. Anche se la psicologia evolutiva non fosse considerata attendibile o sufficiente, anche se non esistesse una prova empirica di un eventuale danno per il nascituro dovuto alla presenza di due genitori dello stesso sesso, di fronte al solo rischio che la crescita di un bambino in tale contesto familiare possa attivare insa-

<sup>12</sup> L. D'Avack, *Diritti del minore e fecondazione assistita*, in L. Palazzani (a cura di), *L'interesse del minore tra bioetica e biodiritto*, Studium, Roma 2010, pp. 59-88.

<sup>13</sup> S. Vegetti Finzi, *Volere un figlio. La nuova maternità fra natura e scienza*, Mondadori, Milano 1997.

<sup>14</sup> X. Lacroix, *La confusion des genres: réponses à certaines demandes homosexuelles sur le mariage et l'adoption* (2005), tr. it. *In principio la differenza. Omosessualità, matrimonio, adozione*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

nabili scompensi psichici, esige che si dia prevalenza all'interesse del nascituro, anche sacrificando il desiderio di genitorialità omosessuale.

Si possono anche immaginare scenari futuri di possibilità della clonazione umana, creando le condizioni per la procreazione di un individuo a partire da un solo individuo<sup>15</sup>: la donna potrebbe addirittura auto-procrearsi in assenza dell'uomo (avendo cellula somatica, utero e ovocita). Se immaginiamo la possibilità dell'ectogenesi, con l'uso dell'utero artificiale e la produzione di gameti artificiali, potrebbe essere possibile procreare - dunque garantire la sopravvivenza umana – “senza” due sessi, maschi e femmine. Sarebbe la negazione assoluta della differenza sessuale e della complementarietà. Basterebbe “un” solo sesso per riprodursi.

Ma anche in questo caso immaginato, la differenza sessuale avrebbe senso. Perché la dualità oppositiva sessuale, essere uomo o donna, è la condizione di pensabilità e possibilità dell'identità. L'identità - quella logica del pensiero e quella ontologica dell'esistenza - è possibile nella differenza: un individuo è quello che è (in senso positivo) in quanto distinto/diverso da ciò che non è (in senso negativo); è quello che è e non è diversamente da ciò che è, dunque non è altro da sé. L'identità presuppone la differenza, come opposizione; se tutto fosse indifferenziato, l'io non potrebbe identificarsi, dunque esistere. Il principio d'identità non è la ripetizione o predicazione tautologica di sé (io sono io, identico a me stesso). L'identità rimanda alla differenza: se non ci fosse la differenza sessuale, non ci sarebbe l'identità. La condizione dell'identità è il riconoscimento, come detto, di essere parte e non tutto.

### *3. La “voce” delle donne: cura e giustizia tra differenza e complementarietà uomo/donna*

Il tema della differenza sessuale e della complementarietà uomo e donna sul piano morale è oggetto anche dell'analisi del pensiero femminile e femminista nel contesto della teorizzazione della *care*.

<sup>15</sup> La clonazione per trasferimento di nucleo, consiste nel trasferimento del nucleo di una cellula somatica di un individuo in un'ovocella denucleata. Il clone è la copia genetica di un organismo.

In particolare C. Gilligan<sup>16</sup> si contrappone alla visione di chi rite-neva che lo sviluppo femminile fosse inferiore allo sviluppo maschile, considerando quest'ultimo il modello di riferimento rispetto al quale la donna era posta in una condizione di svantaggio, essendo considerata una deviazione dal modello “normale”. Gli studi di Gilligan mostrano, invece, la diversità sul piano descrittivo degli approcci morali, ossia di modi di ragionare e di porsi di fronte a dilemmi etici delle donne e degli uomini<sup>17</sup>: il giudizio di inferiorità dell'approccio femminile deriva da un'arbitraria assunzione dell'autonomia come méta ultima della maturazione morale. Secondo l'autrice, quella che viene rappresentata come inferiorità femminile è una specificità, non comparabile e subordinabile. Partendo dalla rilevazione psicologica della differenza tra la costruzione dell'identità maschile caratterizzata dalla separazione e dall'individuazione della formazione dell'identità femminile strutturata nell'attaccamento<sup>18</sup>, l'autrice descrive la diversità degli approcci morali distinguendo l’“approccio morale maschile” dall’“approccio morale femminile”.

L'approccio maschile è identificabile nell'individualità, intesa come isolamento asociale e nell'autonomia nel senso di autoreferenzialità, in un atteggiamento di osservanza esteriore e rispetto formale delle regole (presupponendo la riduzione del diritto a legalità), nel riconoscimento razionale della giustizia come criterio astratto, impersonale, imparziale basato

<sup>16</sup> C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982), tr. it. *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1987. Il tema della cura femminile è stato elaborato anche in Italia: A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997; L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 1991; AA.VV., *Diotima: il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987.

<sup>17</sup> C. Gilligan, *Con voce di donna*, cit.

<sup>18</sup> Gilligan parte dall'analisi di un caso che esprime un conflitto etico: il conflitto di Heinz che doveva decidere se rubare un farmaco (non avendo i soldi per comprare) che avrebbe salvato la vita alla moglie. Nella risposta al dilemma, Jake ritiene che Heinz debba rubare la medicina, ritenendo razionalmente e logicamente prioritario, in un ordine gerarchico, il valore della vita sul diritto di proprietà; Amy ritene che la soluzione sia rintracciabile nel dialogo tra Heinz e il farmacista, tenendo in considerazione le esigenze di entrambi, nella ricerca di modalità condivise per l'acquisto del farmaco (pagare a rate o chiedere un prestito). Gilligan sottolinea che per Jake i dilemmi morali sono analoghi ai problemi di matematica con «gli esseri umani al posto dei numeri» (*Ibi*, p. 35); Amy ricerca una soluzione per evitare il furto e la morte della moglie di Heinz (ritenuti mali in sé), mettendo da parte la logica, concentrandosi «sulla narrazione di rapporti che si protrarranno nel tempo» (*Ibi*, p. 36).

su principi universali di simmetria. Un approccio etico che fonda le scelte su una modalità razionale e logico-sistematica e sulla gerarchia di valori.

L'approccio morale femminile è rintracciabile nella relazionalità, nel significato di rapporto, connessione interpersonale, legame con gli altri e responsabilità come attenzione all'alterità, in un atteggiamento di coinvolgimento interiore e affettivo proiettato sugli altri. È l'approccio morale che si identifica nel riconoscimento intuitivo, istintivo ed emotivo della cura o *care* come modalità esistenziale concreta, particolare, contestuale, narrativa. La cura si esprime nell'attenzione ai bisogni dell'altro, nell'ascolto e nella comunicazione, nell'empatia e nella sensibilità: la cura è anche preoccupazione, affidamento e collaborazione nella comprensione, sollecitudine e aiuto nei confronti di chi ha bisogno, nella disponibilità tollerante ad accettare anche l'eccezione alla regola.

A parere di Gilligan, l'approccio morale maschile o *justice perspective* enfatizza i principi morali universali, gli argomenti razionali e la possibilità di applicarli a casi particolari, l'approccio morale femminile o *care perspective* pone prevalente attenzione ai bisogni, alle modalità con le quali le relazioni attuali tra persone possono essere mantenute o riparate e pone una specifica rilevanza sulla narrazione e sensibilità del contesto nell'espressione dei giudizi morali. Gilligan ritiene che per avere un'adeguata comprensione morale sono necessarie entrambe le prospettive: gli uomini devono superare le loro difficoltà con il coinvolgimento e diventare più *caring*; le donne devono divenire più "giuste".

Va precisato che Gilligan riconosce esplicitamente che la differenza di approcci morali è indipendente dall'appartenenza di "genere", ossia dalla differenza tra maschile e femminile. La rilevazione sul piano empirico, psicologico, sociale della maggiore frequenza statistica della cura nella donna e della giustizia nell'uomo non costituisce e non deve costituire, a suo parere, la base di una radicalizzazione ontologica. Esistono e possono esistere donne che pensano ed agiscono nelle modalità descritte nell'approccio maschile e uomini che pensano ed agiscono, o possono pensare ed agire, secondo le modalità femminili. L'autrice lo dice in modo chiaro ed esplicito sin dall'inizio del suo lavoro: «La voce che descrivo non si caratterizza per il sesso, ma per il tema»<sup>19</sup>. Il colle-

<sup>19</sup> C. Gilligan, *Con voce di donna*, cit., p. 10.

gamento della *care* con la donna è frutto dell'osservazione empirica, in quanto è soprattutto nelle voci delle donne che è rintracciabile lo sviluppo di questo tema, ma tale collegamento non ha un valore assoluto<sup>20</sup>, non escludendo un “richiamarsi” di voci all'interno dello stesso sesso.

In questo senso la “voce differente” non coincide con la “voce di donna”, come sembrerebbe trapelare, in modo equivoco, dalla traduzione del titolo del volume di Gilligan *In a different voice*.

Questa posizione è resa ancora più esplicita dall'autrice in lavori successivi<sup>21</sup> in cui ha avvertito il bisogno di rispondere ai critici<sup>22</sup> dopo la pubblicazione del suo volume sulla *care*. Le due visioni, maschile e femminile, sono apparentemente distanti, ma entrambe mostrano un rimando strutturale l'una all'altra: «noi possiamo conoscerci come individui separati soltanto nella misura in cui viviamo in connessione con gli altri, e possiamo avere esperienza del rapporto soltanto nella misura in cui impariamo a differenziare l'altro da noi»<sup>23</sup>.

In questa prospettiva maschile e femminile divengono due espressioni di esperienza non parallele ma convergenti e complementari: «il dialogo tra equità e cura responsabile non solo permette di meglio comprendere le relazioni tra i sessi, ma dà luogo anche a una rappresentazione più completa dei rapporti familiari e di lavoro della vita adulta»<sup>24</sup>.

Se la “prima generazione” degli studi sulla cura<sup>25</sup>, con Gilligan, ha avuto il merito di porre l'attenzione sulla categoria della cura e di tematizzare la distinzione e le somiglianze tra approccio femminile e maschile, la “seconda generazione” delle teorie della cura ha evidenziato i limiti delle teorie morali della cura e al tempo stesso ha contribuito, con argomenti e prospettive diverse, ad elaborare una teoria giuridica e politica della cura che coinvolge uomini e donne. Ciò consente di riflettere ulteriormente sulla rilevanza e sulle forme della complementarietà.

Nel passaggio tra le due generazioni degli studi sulla *care* si delinea un cambiamento di paradigma dalla dimensione privata alla dimensione

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> C. Gilligan, *Hearing the Difference: Theorizing Connection*, in «Hypatia», 2 (1995), pp. 120-127.

<sup>22</sup> Si veda, per la ricezione italiana, B. Beccalli, C. Martucci (a cura di), *Con voci diverse. Un confronto sul pensiero di Carol Gilligan*, La Tartaruga, Milano 2005.

<sup>23</sup> *Ibi*, p. 70.

<sup>24</sup> *Ibi*, p. 176.

<sup>25</sup> In modo particolare N. Noddings, S. Ruddick e C. Gilligan.

pubblica, che ha arricchito il concetto di cura nella prospettiva della filosofia morale e contribuito a risemantizzare il concetto di giustizia nella riflessione filosofico-giuridica, nella distinzione maschile/femminile<sup>26</sup>.

Le teoriche della “seconda generazione”<sup>27</sup> hanno progressivamente contribuito a tematizzare la non alternatività e la complementarietà tra cura e giustizia<sup>28</sup>, considerandola una pratica sociale e introducendola nell’ambito della discussione che slitta dalla filosofia morale alla filosofia giuridica e politica. È in questo contesto che si può dire che la *care* si sia affrancata dalla dimensione privata-domestica per raggiungere una piena visibilità e rilevanza pubblica, oltre la differenza sessuale o di genere. Le teoriche della “seconda generazione” non propongono un’irrealistica cancellazione dei confini tra privato e pubblico, ma ricercano una “pubblicizzazione” della cura, ossia un inserimento della dimensione tradizionalmente privata della cura come questione di giustizia.

Ciò che va approfondito è in quali ambiti e in quale misura la cura abbia bisogno della giustizia e la giustizia della cura. I percorsi tracciati seguono due itinerari che si distinguono e si intersecano: l’etica della cura ha bisogno della giustizia, sia che si esprima nella casa, nella scuola, nel lavoro, nella vita politica; la cura ha bisogno della giustizia per acquisire una dimensione pubblica, nell’ambito della vita politica e delle istituzioni sociali.

<sup>26</sup> O. Hankivski, *Social Policy and the Ethic of Care*, University of British Columbia Press, Toronto 2005, p. 21. In questo ambito sono di particolare interesse: S. Sevenhuijsen, *Citizenship and the Ethic of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, Routledge, London 1998; F. Williams, ESRC CAVA Research Group, *Rethinking Families*, Calouste Gulbenkian Foundation, London 2004; F. Robinson, *Globalizing Care. Ethics, Feminist Theory and International Relations*, Westview Press, Boulder (Colorado) 1999; Id., *The Ethics of Care. A Feminist Approach to Human Security*, Temple University Press, Philadelphia 2011.

<sup>27</sup> Sulle teorie della “seconda generazione” della cura cfr. B. Casalini, *Etica della cura, autonomia, dipendenza e disabilità*, in B. Casalini, L. Cini (a cura di), *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*, Firenze University Press, Firenze 2012, in particolare pp. 163-193; J. Nedelsky, *Law's Relations. A Relational Theory of Self, Autonomy, and Law*, Oxford University Press, New York 2011, pp. 27-28.

<sup>28</sup> L’elemento di interfaccia tra la “prima generazione” e la “seconda generazione” delle teorie della cura è il riconoscimento della relazionalità, vulnerabilità e dipendenza. Se nella “prima generazione” l’attenzione è focalizzata sull’infante e il rapporto con la madre, nella “seconda generazione” la relazionalità asimmetrica acquisisce una dimensione universale.

In questo senso la cura riguarda tutti: sia uomini che donne dovrebbero riconoscere l'enorme valore dell'attività di *caring* su cui si costituiscono le società e dovrebbero dividerle giustamente. Maternità e paternità, in quanto forme di genitorialità, esprimono un legame emotionale che deve includere la giustizia, esprimibile nell'equa distribuzione dei compiti, nell'equo trattamento dei bambini. Ma questo vale non solo per i coniugi nel rapporto reciproco, o per i genitori nei confronti dei figli, ma anche per uomini e donne nei confronti di anziani, persone disabili, siano essi appartenenti al nucleo familiare che esterni alla famiglia. Vale per tutti nei confronti di chiunque altro si trovi in condizione di particolare vulnerabilità fragilità esistenziale.

Si tratta di riconoscere come le relazioni di cura formino le “piccole società” di famiglie e amici su cui si costruiscono le “grandi società”. Le forme forti di relazionalità di cura nella “prossimità” diretta (famiglia, amicizia) si espandono o si dovrebbero espandere in modo diffusivo nelle forme indirette “a distanza” (società, rapporto con persone vicine e distanti dal punto di vista spaziale e temporale). In questo senso il concetto di cura può integrarsi con quello di giustizia, garantendo una “cura giusta”, nella complementarietà e reciprocità maschile/femminile.

Susy Zanardo

*Modelli di reciprocità nelle relazioni sessuate*

Non è mai esistito un tempo pacificato in cui i sessi si accordassero immediatamente, né probabilmente esisterà mai, perché in una relazione sessuata – in cui una donna e un uomo si legano affettivamente o sono accomunati nel pensiero e nelle pratiche –, sono in gioco non solo due singolarità, con tutto il carico di differenze legate alla propria storia e costituzione, ma si confrontano anche due culture<sup>1</sup>: due modi di vivere il corpo, simbolizzare le relazioni, affrontare il lavoro, rappresentare la realtà. La fatica di questa accordatura è costante e dura una vita. I modelli sociali di riferimento – «i garanti metapsichici e metasociali»<sup>2</sup> –, presenti nelle civiltà che hanno preceduto la nostra, per lo più sacrificavano la differenza femminile e ponevano quella maschile a fondamento dell'umanità. Il movimento delle donne ha introdotto, in Occidente almeno, il più grande processo di trasformazione sociale del XX secolo: le donne oggi possono essere al centro del mondo e gli uomini si rendono conto che la loro parola è forte, esigente, impegnativa, illuminante, difficile, indispensabile<sup>3</sup>. Eppure «d'eter-

<sup>1</sup> Cfr. C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel*, et.al. edizioni, Milano 2010, p. 14; Ead. *Vai Pure. Dialogo con Pietro Consagra*, et.al. edizioni, Milano 2011, p. 21.

<sup>2</sup> Accolgo qui il quadro concettuale elaborato dallo psicoanalista René Kaës in *Il malessere* (2012), ed. it. a cura di M. Sommantico, Borla, Roma 2013. Per formazioni metapsichiche si intendono i riferimenti identificatori, le marche simboliche, le rappresentazioni del mondo che strutturano l'esperienza psichica, il processo di soggettivazione e il lavoro di simbolizzazione; per garanti metasociali si intendono le cornici che «inquadrono, contengono e regolano le formazioni sociali e culturali» (pp. 142-143). Cfr. anche Id., *Il disagio del mondo moderno e la sofferenza del nostro tempo. Saggio sui garanti metapsichici*, «Psiche», 2/2005, pp. 57-66 e Id., *La costruzione dell'identità in correlazione all'alterità e alla differenza*, «Psiche», 1/2002, pp. 185-195.

<sup>3</sup> Cfr. E. Fuchs, *Le désir et la tendresse. Pour une éthique chrétienne de la sexualité*, Albin Michel, Paris 1999, in particolare, cap. 1.

na guerra tra i sessi<sup>4</sup> non è sedata e il lavoro di accordatura è lontano dal dirsi compiuto. Non certo perché le donne sono in minoranza nei centri del potere e nella rappresentanza politica, e certamente non perché sono più coinvolte nel lavoro di cura, piuttosto perché difettano forme relazionali e alleanze (psichiche e sociali) tra i sessi all'altezza delle sfide odierne. In questo intervento, vorrei interrogarmi sui modelli relazionali elaborati dal femminismo, nella dimensione intima e in quella sociale. Le due dimensioni, del resto, sono inevitabilmente legate, perché la differenza sessuale non è solo una questione di identità personale, ma è più radicalmente un modo di socializzazione: le relazioni sessuate sono infatti ciò che rende possibile la cultura. Quali sono dunque i principali quadri di riferimento odierni alla base delle relazioni sessuate? Ne accosterò tre, riprendendoli da altrettante matrici del pensiero delle donne.

### *1. Il femminismo di Stato e la questione della parità*

Il primo è il modello inclusivo: le donne aspirano a essere pari agli uomini e la relazione sessuata è raccolta nella cornice della negoziazione fra uguali, in direzione dell'equilibrio dei diritti da conquistare e delle prerogative da concedere.

La matrice inclusiva ed emancipatoria del femminismo, sorto intorno alla metà dell'800 come lotta all'*esclusione* delle donne dal mondo del lavoro, della politica e della cultura<sup>5</sup>, è a suo modo prolungata nell'odierno femminismo di Stato, il cui principio ispiratore è l'uguaglianza formale fra i sessi sancita sul terreno del diritto. Tale principio si esercita mediante interventi legislativi (quote rosa, trattamenti speciali, azioni di discriminazione positiva), adottati per accelerare il processo di parità fra i generi, in particolare in riferimento alla loro equivalenza numerica nelle cariche pubbliche e governative. Le principali strategie del femminismo di Stato, definite dalla IV Conferenza mondiale delle donne, tenuta a Pechino nel 1995, sono il mainstreaming (le pari opportunità come

<sup>4</sup> J. Kristeva - P. Sollers, *Del matrimonio considerato come un'arte*, tr. it. di E. Donzelli, Donzelli, Roma 2015.

<sup>5</sup> La *Dichiarazione dei sentimenti*, redatta nel 1848 da Elisabeth Cady Stanton e Lucrezia Mott, è considerata il manifesto del movimento suffragista emancipazionista.

processo di trasformazione istituzionale e culturale, trasversale a tutte le riforme sociali) e l'empowerment (il rafforzamento della presenza femminile nei posti chiave della società). In questo modello, i rapporti sessuati si ispirano al principio di «democrazia paritaria» come via per rimuovere ogni forma di *discriminazione* basata sul sesso.

La demografa sociale Rossella Palomba, in apertura del suo *Sognando parità*, afferma che l'uguaglianza tra i generi non si è realizzata né in Italia né altrove:

In Italia ci sono molte donne convinte di essere libere e di poter avere, se vogliono, le stesse opportunità di vita e di sviluppo degli uomini. E questo rappresenta un problema. A esserne convinte sono soprattutto le più giovani, che hanno studiato, si sono confrontate con gli uomini durante il periodo formativo e ne sono uscite convinte di avere la parità in tasca<sup>6</sup>.

La discriminazione legata al genere sembra avvalorata dai dati del sesto Report sul Global Gender Gap, del 2011, dove l'Italia si collocava al 74° posto, indietro per occupazione femminile, parità salariale e incarichi al vertice<sup>7</sup>. Per uscire da questa situazione di arretratezza, Palomba propone le quote rosa, cui – lei aggiunge – sono contrarie anche numerose donne per due ragioni principali: uno, «la presunzione tutta femminile di voler essere scelte solo perché brave»; due, l'esistenza di «interessi personali compatibili con il sistema attuale»<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> R. Palumbo, *Sognando parità. Occupazione e lavoro, maternità, sesso e potere, povertà e violenza: le pari opportunità, se non ora quando?*, Ponte alle Grazie, Milano 2013, rispettivamente p. 8 e p.13.

<sup>7</sup> Il Global Gender Gap Report, prodotto dallo World Economic Forum nel 2016, vede l'Italia al 50° posto (su 144 nazioni). L'indice misura la disparità fra uomini e donne in quattro aree: salute, educazione, economia e politica. Il ritardo dell'Italia appare evidente in riferimento agli indicatori economici (117° posto): poco presenti nel mondo del lavoro, specialmente ai vertici, le donne soffrono anche della disparità di retribuzione. In campo educativo, di contro, il divario appare dalla parte degli uomini, poco o per nulla presenti. Il valore più alto, l'Italia lo raggiunge in ambito politico, dove si posiziona al 25° posto, al 10° per rappresentanza femminile al Governo. Cfr. [www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF-Global-Gender-Gap-Report-2016.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF-Global-Gender-Gap-Report-2016.pdf).

<sup>8</sup> R. Palumbo, *Sognando parità*, cit., p. 131. A suo parere, non ci sono alternative rapide ed efficaci alla politica delle pari opportunità, dato che «aspettare che questo cambiamento [dei rapporti fra i sessi] avvenga naturalmente è solo un'enorme perdita di tempo, poiché l'attesa si protrarrebbe per oltre un secolo» (p. 130).

Questo orientamento del femminismo pone senza dubbio problemi reali, ma fornisce risposte parziali. L'esercizio delle pari opportunità – nella forma della divisione del potere e della collaborazione egualitaria – rischia infatti di far passare la libertà femminile per l'inclusione delle donne in un universale neutro – che poi significa maschile –, cioè in forme di vita sancite dagli uomini e corrispondenti alla loro esperienza. In questo modo, trascura il fatto che, per le donne, il senso libero di sé passa per l'articolazione di pratiche e saperi più prossimi all'esperienza femminile, senza le quali la loro libertà resta come mutilata<sup>9</sup>.

Si può davvero parlare di reciprocità se uno rientra nel modello dell'altro? Il rischio di questa prospettiva è quello di *oscillare tra l'assimilazione e l'antagonismo col maschio*. Ma se lei si assimila agli uomini, acquisendone modelli e forme di vita, lavoro, pensiero, allora il suo essere donna rischia di ricadere nell'insignificanza, così che il mondo maschile diventa la misura del suo autorealizzarsi come donna<sup>10</sup>.

Un esempio, riferito al mondo del lavoro, può chiarire il punto. Se una donna impiega tutte le energie per rientrare in un modello che non le appartiene – quello che separa cura e professione, generazione e produzione, affetti e carriera e sacrifica i primi sull'altare della seconda – finisce per pensare che è lei che non funziona per quel mondo, mentre è quel modello che non funziona per lei (forse non funziona affatto!). Secondo alcuni studi, si stima che «il 60% delle donne aspira a combinare lavoro e famiglia. Del restante 40%, una metà vorrebbe dedicarsi solo alla famiglia e l'altra interamente al lavoro»<sup>11</sup>. Questo significa che il doppio sì delle donne al lavoro e alla maternità è certamente una prova faticosa, ma più in profondità è anche il modo per ripensare il lavoro e per portarvi tutta la propria esperienza relazionale e comunicativa<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Oltre ai già citati libri di Carla Lonzi, cfr. Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*, Rosenberg & Sellier, Torino 1987.

<sup>10</sup> Cfr. L. Muraro, *La politica del desiderio*, DVD a cura di F. Cardini, L. Cigarini, L. Muraro, Manuela Vigorita, 2010.

<sup>11</sup> M. Cinque, *Maschile e femminile nelle SOFT SKILLS: stereotipi o evidenze empiriche?*, in M. Cinque - M. Melfi - A. Petagine, *A misura di uomo e di donna. Soft skills al maschile e al femminile*, Orthotes, Napoli 2016, p. 94. Nello studio, l'autrice si riferisce alle indagini condotte da N. Chinchilla - C. León, *Female Ambition: How to Reconcile Work and Family*, Palgrave Macmillan, New York 2005.

<sup>12</sup> Cfr. Libreria delle donne di Milano, *Immagina che il lavoro*, «Sottosopra», ottobre 2009.

Ciò non toglie la fatica del work life balance<sup>13</sup>, ma allarga l'orizzonte dell'agire. Domanda anche il coinvolgimento degli uomini nel lavoro di cura e una riflessione comune «sulla percezione di tempo e spazio, sulle aspettative di vita, sulla percezione del denaro e sul senso del lavoro»<sup>14</sup>.

Non si tratta perciò di promuovere le donne assimilandole all'organizzazione maschile del lavoro e perpetuando quella divisione fra produzione e riproduzione che rischia di annullare il legame che le donne hanno con la vita e il lavoro di cura<sup>15</sup>; si tratta piuttosto di esprimere un'esperienza femminile che, superando i limiti della contrattazione collettiva, diventa forza di trasformazione per tutte e tutti<sup>16</sup>.

Il modello del divario da colmare, al contrario, incanalà le energie delle donne nello sforzo di smentire la loro inferiorità e le incoraggia a dimostrare di essere *come* gli uomini. In questo modo, però, si piega la differenza sessuale sull'idea di gerarchia, continuando a costruire una rappresentazione di sé e dell'altro sul confronto fra chi vale di più e chi di meno, chi è più abile e chi meno efficiente ecc., che è un modo distruttivo di pensare i rapporti perché in essi c'è sempre uno che vince e uno che perde.

In ambito affettivo e nella vita di coppia, la forma relazionale soggiacente al modello delle pari opportunità sembra inclinare al contratto fra individui di pari diritto. Il legame assume la forma della «relazione pura», tesa a garantire il mutuo vantaggio dei contraenti, al venir meno del quale essa non ha più ragione di esistere<sup>17</sup>. In questa configurazione, il «contratto rinnovabile» funziona da garante metapsichico (che organizza lo spazio mentale della coppia) e sociale (che lega gli individui e li

<sup>13</sup> Cfr. A. Zattoni, *Work Life Balance, L'equilibrio di genere, a casa e in ufficio a partire dall'esperienza di Valore D*, in M. Cinque - M. Melfi - A. Petagine, *A misura di uomo e di donna*, cit. pp. 177-190.

<sup>14</sup> L. Cigarini, *Un'altra narrazione*, in A. Buttarelli - F. Giardini, *Il pensiero dell'esperienza*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008, p. 169.

<sup>15</sup> In questo modo si perpetuerrebbe l'assenza delle donne, non più perché escluse dal mondo maschile, ma perché definite a partire da quel mondo.

<sup>16</sup> «C'è un modo di stare al mercato che è di portarci ben più che soldi e merci: anche affetti, parole, socialità, attenzione per gli altri. Dalle relazioni, donne e uomini possono ricavare felicità» (Libreria delle donne di Milano, *Immagina che il lavoro*, cit., p. 1). Cfr. anche L. Cavaliere - L. Cigarini, *C'è una bella differenza. Un dialogo*, et. al. editore, Milano 2013.

<sup>17</sup> A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne* (1992), tr. it. di D. Tasso, il Mulino, Bologna 1995, p. 205.

protegge quando la situazione diventa ingiusta o opprimente). Eppure, nel modello del contratto, le relazioni sessuate oscillano fra una dinamica di risentimento e competizione (le donne reclamano la parità, di cui non beneficiano abbastanza; gli uomini riconoscono la legittimità delle rivendicazioni femminili, ma non sono pronti a concederle o a viverle) e una reversibilità dei ruoli, secondo la quale tutti possono fare tutto e non c'è differenza che introduca senso. Detto altrimenti, la simbolica della differenza è sostituita dall'intercambiabilità delle funzioni. L'individuo – slegato dall'esperienza corporea, relazionale, materiale – diventa perciò l'*«unità di produzione del sociale nel mondo della vita»* e l'*«archetipo della società del mercato del lavoro pienamente sviluppata»*<sup>18</sup>. Se vi si pone mente, la parità tra i contraenti può realizzarsi senza che ci si debba prender cura dell'altro o considerare la sua differenza; le è sufficiente richiamarsi alla logica del calcolo e dell'equilibrio di oneri e vantaggi. Come però ricorda Carole Pateman, «quando il contratto e l'individuo ottengono i pieni poteri sotto la bandiera della libertà civile, le donne non hanno altra alternativa che (cercare di) diventare repliche degli uomini»<sup>19</sup>.

L'accentuazione di questo modello rischia, a mio parere, di riprodurre uno dei paradossi del nostro tempo: *mai siamo stati così inclini a capire la parità fra i sessi e mai così lontani dal coglierne la differenza*<sup>20</sup>. Come se le due grandezze fossero inversamente proporzionali, così che al crescere dell'una (la parità), l'altra si esaurirebbe – o perché coperta sotto la coltre di un genere neutro (valutato in termini di diritti, oneri, ruoli, funzioni) o perché infranta nei rivoli di una molteplicità dispersa di generi. È a quest'ultimo orientamento che rivolgo ora lo sguardo.

## 2. Femminismo di genere e indifferenziazione culturale dei sessi

Il secondo modello, che per certi versi rappresenta la radicalizzazione del primo, di cui esplicita i presupposti, è quello della liquefazione

<sup>18</sup> U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (1986), ed. it. a cura di W. Privitera, Carocci, Roma 2016, rispettivamente p. 188 e p. 181.

<sup>19</sup> Cfr. C. Pateman, *Il contratto sessuale. I fondamenti nascosti della società moderna* (1988), tr. it. di C. Biasini, Moretti & Vitali, Bergamo 2015, p. 279.

<sup>20</sup> Cfr. M. Ceriotti Migliarese, *Erotica & materna. Viaggio nell'universo femminile*, Ares, Milano 2015, p. 9.

della differenza sessuale, riletta come pietra d'inciampo sulla via della parità e costruzione normativa imposta dal linguaggio sociale – attraverso schemi di pensiero, abiti percettivi, pratiche, riti –, affinché ciascuno si adegui alle rappresentazioni dominanti del maschile e del femminile. La differenza sessuale appare dunque come un sistema di norme o tecniche di normalizzazione dei ruoli, in ordine ad almeno tre preoccupazioni: a) irrigidire le frontiere del maschio e della femmina umani, specializzando i loro compiti, per renderli reciprocamente dipendenti e complementari; b) costruire una gerarchia di ruoli e rappresentazioni, col maschio in posizione dominante<sup>21</sup>; c) assicurare la complementarità riproduttiva per il tramite dell'eterosessualità normativa<sup>22</sup>.

In questo contesto, la categoria di genere, elaborata dal femminismo radicale nelle Università americane, a partire dagli anni '90<sup>23</sup>, s'impone come strumento interpretativo dei rapporti sessuati e «arma cruciale nella battaglia contro il patriarcato»<sup>24</sup>. Sorto per verificare quanto, nell'identità sessuale, è frutto dei condizionamenti storico-culturali, il genere diventa lo «strumento tramite il quale decostruire e denaturalizzare [...]i termini [maschile e femminile]»<sup>25</sup>. Il binarismo sessuale viene così sostituito da un continuum di generi – avente agli estremi una rappresentazione convenzionale del maschile e femminile –, rispetto al quale ciascuno si collocherebbe da qualche parte, con successive e variabili gradazioni di maschile e femminile. Di che cosa femminile o maschile siano grado, però, non si riesce a dire, nella misura in cui questi termini rinviano a produzioni storico-culturali fluide e cangianti, senza riferimento all'esperienza sessuata. In questo modo, non solo si sottrae al

<sup>21</sup> Si tratta di quella che Françoise Héritier chiama «valenza differenziale dei sessi». Cfr. *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza* (1996), tr. it. di B. Fiore, Laterza, Roma-Bari 2000.

<sup>22</sup> Cfr. G. Rubin, *The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex*, in R. Reiter (ed), *Towards an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York 1975, pp. 157-210.

<sup>23</sup> Mi permetto di rinviare a S. Zanardo, *Gender: sfide, risorse, criticità*, «Archivio teologico torinese», XXII, 1, 2016, pp. 75-89. Cfr. anche L. Palazzani, *Sex/gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, Giappichelli, Torino 2011 e L. Bereni - S. Chauvin - A. Jaunait - A. Revillard, *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck Supérieur, Bruxelles 2012.

<sup>24</sup> C. Pateman, *Il contratto sessuale*, cit., p. 329.

<sup>25</sup> J. Bulter, *La disfatta del genere* (2004), ed. it. a cura di O. Guaraldo, Meltemi, Roma 2006, p. 69.

vissuto corporeo ogni densità (il corpo non ha niente da dire), ma si conclude anche «che la sola alternativa alla costruzione patriarcale della sessualità sia [...] rendere la mascolinità e femminilità politicamente irrilevanti»<sup>26</sup>.

La nozione di genere, nell'età della sparizione di tutti i garanti metapsichici e metasociali, diventa l'estremo e solo garante, perché difende l'individuazione, contro la sottomissione a norme e imperativi, e rompe la solidità delle appartenenze, in nome di un mondo più giusto, più vasto e meno violento<sup>27</sup>. Travolge anche l'idea di un regolativo, come sfondo e senso dei legami, nella misura in cui ogni ideale è supposto ricoprire, sotto il manto della normatività, la parzialità di una prospettiva etica e sociale, con sanzione di chi non vi si riconosce, divenendo così agente di discriminazione. Eppure, il crollo dei garanti porta con sé anche il crollo dei quadri identitari e la disgregazione dei legami. Il rischio è che il genere si allei, suo malgrado, con una matrice culturale a forte valenza individualistica, in cui ognuno è uguale a ogni altro perché più radicalmente è legato a sé e portatore di diritti da consumare privatamente<sup>28</sup>. Il soggetto di questo nuovo ordine è allora, «l'individuo apparentemente neutro sessualmente»<sup>29</sup>.

La perdita del valore simbolico e sociale della differenza sessuale riproduce infatti, sotto le spoglie del genere, il dominio del neutro da cui le donne si erano affrancate con tanta fatica<sup>30</sup>. Finisce anche per assestarsi un colpo mortale alla simbolica delle relazioni sessuate, nella misura in cui la reciprocità fra i sessi è considerata come una finzione sociale,

<sup>26</sup> C. Pateman, *Il contratto sessuale*, cit., p. 279.

<sup>27</sup> Cfr. J. Butler, *La disfatta del genere*, cit.

<sup>28</sup> Si chiede per esempio Chiara Zamboni, «A chi giova questa nuova forma di neutro?» L'organizzazione economica «ha bisogno di identità facilmente interscambiabili, senza radici. Tanto più le identità sono sminuzzate, slegate dai legami materiali, storici, tanto più sono "libere" di essere adoperate». «Le tante identità indifferenti sono più facilmente interscambiabili nel lavoro. Non importa che siano donne, uomini, di questa o di quella nazionalità, l'importante è che si assumano gli stessi rischi di precarizzazione» (*Un movimento che si scrive passo passo*, in Diotima, *Femminismo fuori sesto. Un movimento che non può fermarsi*, Liguori, Napoli 2017, p. 19).

<sup>29</sup> C. Pateman, *Il contratto sessuale*, cit., p. 279.

<sup>30</sup> Il linguaggio del genere rischia così di condannare le donne a sparire. Che senso avrebbero un pensiero e una politica delle donne se donne è un termine caduto in disuso, perché sottoposto al pericolo di essere naturalizzato?

funzionale al mantenimento delle società storiche tradizionali e patriarcali, secondo lo schema: reciprocità = complementarità = funzionalità del complemento (oggetto), dove il complemento oggetto è rappresentato dal corpo della donna, di cui appropriarsi per avere una discendenza, o dal corpo omosessuale, estromesso dall'ordine del discorso come garante di quello stesso ordine<sup>31</sup>. La reciprocità sessuale è allora una «reciprocità negativa»<sup>32</sup>: infatti, all'acquisizione di vantaggi degli uni (maschi ed eterosessuali) corrisponde la penalizzazione degli altri (donne e omosessuali). Essa diventa la maschera del potere, spietato e lucido, che contrappone gli individui secondo ordini di appartenenza.

Questo secondo modello – di reciprocità senza reciprocità, ovvero di reciprocità di solitudini interconnesse che si sfiorano e allontanano in una intercambiabilità di rapporti – è la metafora e il sintomo del nostro tempo. Ne è al tempo stesso l'espressione (il risultato di profondi sconquassi nelle forme del sentire e nelle coordinate dell'agire) e il più potente conduttore (perché iscrive il mutamento nel cuore dei processi di socializzazione). Merita allora uno sguardo più accurato.

### *3. Metamorfosi del mondo e trasformazione dei legami sessuali*

Secondo il sociologo Ulrich Beck, recentemente scomparso, è in atto una *metamorfosi del mondo*<sup>33</sup>, la cui radice è rappresentata dal paradosso di un mondo globalizzato e frammentato, abitato da individui incapsulati e iperconnessi, percorso da «ubiquità comunicativa» e «aggressività identitaria»<sup>34</sup>. Queste trasformazioni dischiudono innegabili potenzialità (il tramonto delle forme rigide di controllo sociale e morale favorisce la libera scelta di sé) e raggiungono traguardi inediti in termini di libertà

<sup>31</sup> J. Butler, *Scambi di genere, Identità sesso e desiderio* (1990), tr. it. di R. Zuppet, Sansoni, Milano 2004.

<sup>32</sup> La distinzione fra tre modelli di reciprocità – generalizzata, equivalente e negativa – la trago da M. Sahlins, *L'economia dell'età della pietra. Scarsità e abbondanza nelle società primitive* (1972), tr. it. di L. Trevisan, Bompiani, Milano 1980; questi tre modelli sono ripresi da J. Godbout, *Il linguaggio del dono* (1996), tr. it. di A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

<sup>33</sup> U. Beck, *La metamorfosi del mondo* (2106), trad. it. di M. Cupellaro, Laterza, Bari 2017.

<sup>34</sup> Assumo queste formule da F. Berardi Bifo, *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*, DeriveApprodi, Roma 2016.

individuali, diritti civili e uguaglianza di trattamento. E tuttavia, sono percorse da contraddizioni vistose e trascurate. Ne ricordo alcune: l'iperconnessione generalizzata coabita con la disgregazione dei sistemi rappresentativi; l'ipertrofia del desiderio trasformato in legge<sup>35</sup> trattiene l'individuo agganciato alla propria pulsionalità ed espone a nuove forme di dipendenza (non si sa nulla del proprio desiderio, ma si vuole tutto e subito)<sup>36</sup>; l'iperstimolazione – sotto la spinta della legge di prestazione<sup>37</sup> – si intreccia alla malinconia (per l'impossibilità a fare il lutto da un'identità amata e perduta)<sup>38</sup>; si oscilla fra l'irrisolvibilità delle questioni<sup>39</sup> e la tentazione di soluzioni tecniche che rendono superfluo il processo di simbolizzazione. Il crollo dei garanti (la seduzione dell'anomia) coesiste coi tentativi esacerbati di controllo dei pensieri e dei corpi; la disintegrazione dei miti collettivi convive con l'affacciarsi di una società delle macchine, degli schemi di ripetizione, degli algoritmi<sup>40</sup>. L'individualizzazione dell'esperienza, presentata come unico valore condiviso, si accompagna alla sincronizzazione delle coscienze (esposte agli stessi oggetti temporali e orientate dagli stessi criteri di selezione dei dati)<sup>41</sup> e alla standardizzazione delle biografie, dipendenti dalle offerte del mercato e dalle forme di consumo<sup>42</sup>. L'euforia della sperimentazione cul-

<sup>35</sup> «Questa a me pare sia la differenza epocale che segna il nostro mondo: al posto della legge che limita il desiderio viene posto il desiderio che si fa legge» (R. Madera, *Le nuove patologie della civiltà dell'accumulazione*, in Id., *Una filosofia per l'anima. All'incrocio di psicologia analitica e pratiche filosofiche*, a cura di C. Mirabelli, IPOC, Milano 2013, p. 47).

<sup>36</sup> R. Kaës, *Il malessere*, cit., p. 51.

<sup>37</sup> R. Madera, *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>38</sup> J. Butler, *Melanconia di genere/identificazione rifiutata* in M. Dimen - V. Goldner, (eds.), *Teoria femminista, cultura postmoderna e clinica psicoanalitica* (2002), ed. it. a cura di V. Lingiardi, il Saggiatore, Milano 2006, pp. 33-48.

<sup>39</sup> J. Butler, *La disfatta del genere*, cit.

<sup>40</sup> R. Kaës, *Il malessere*, cit. Secondo Bernard Stiegler, il controllo non avviene attraverso la censura, ma attraverso la stimolazione e captazione del tempo della coscienza (*Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale* [2006], ed. it. a cura di P. Vignola, Orthotes, Napoli 2012).

<sup>41</sup> B. Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2008), ed. it. a cura di P. Vignola, Orthotes, Napoli 2014.

<sup>42</sup> «L'individuo viene sottratto ai vincoli tradizionali e alle relazioni di supporto, ma scambia tutto questo con le costrizioni del mercato del lavoro e dell'esistenza da consumatore, con le standardizzazioni e i controlli che essi comportano. Il posto dei vincoli e delle forme di vita tradizionali (cassi sociali, famiglia mononucleare) è preso dalle

mina nella stanca monotonia del collezionare sensazioni destinante a un'istantanea obsolescenza<sup>43</sup>.

Al continuum spazio-temporale – che non ha precedenti nella storia dell’umanità – fa da sponda la contrazione del tempo nell’immediatezza di istanti rapidi e convulsi, come se, per arginare l’effetto disgregante dell’eccesso di stimoli, occorresse rimanere legati all’intensità di un momento fugace, collegato alla trama dell’esperienza in maniera estrinseca, senza cioè il lavoro di aggiustamento e accordatura che richiede nessi, durata, scavo, solitudine, elaborazione psichica. Cominciamo così ogni giorno una nuova partita, nel giubilo dell’invenzione e nell’ansietà generata dall’incertezza perché, se le esperienze restano irrelate, non si hanno termini di paragone né parole per trasformare le paure e le pulsioni distruttive. Si preferisce allora rivolgersi a nuove esperienze, ugualmente solitarie, piuttosto che riparare quelle in corso. E poiché non si crede più che una relazione duri una vita, preferiamo, come avviene con gli oggetti compromessi, buttare quella inceppata piuttosto che lavorare sulla sua tenuta. Ci si muove così fra l’apertura delle possibilità e la mancanza di fiducia, fra l’implementazione del possibile e lo schiacciamento del reale<sup>44</sup>.

La complessità della configurazione epocale evocata, col suo carico di potenzialità e contraddizioni, è all’origine di processi di «slegamento» (*deliaison*) intrapsichico e intersoggettivo,<sup>45</sup> che toccano al cuore le relazioni sessuate: il matrimonio può essere sganciato dalla sessualità,

agenzie e istituzioni secondarie, che plasmano la biografia dell’individuo e rendono la persona dipendente dalla moda, dalle relazioni sociali, dalle congiunture economiche e dai mercati, contrariamente all’immagine del controllo individuale che si impone nella coscienza» (Beck, *La società del rischio*, p. 190).

<sup>43</sup> Z. Bauman, *Gli usi postmoderni del sesso* (2001), tr. it. di G. Arganese, il Mulino, Bologna 2013.

<sup>44</sup> Osserva Julia Kristeva: «È curioso, le persone sono succubi di un’informazione istantanea, il cosiddetto tempo-reale [...] che gira a tutta velocità ... Ma stranamente, quando si tratta di loro in prima persona, si ha l’impressione che esse vivano in una statola di conserva» (*Del matrimonio considerato come un’arte*, cit., pp. 84-85).

<sup>45</sup> Il termine slegamento, traduzione del francese *deliaison*, coniato da André Green, sta a indicare che «il processo di legame si è rotto per lasciare apparire soltanto una frammentazione o una dispersione» (*Slegare. Psicoanalisi, antropologia e letteratura* [1992], tr. it. di A. Verdolin, Borla, Roma 1994, p. 41). Sul frammento come cifra della contemporaneità, rinvio con piacere a C. Vigna, *Il frammento e l’Intero. Indagini sul senso dell’essere e sulla stabilità del sapere*, 2 voll., Orthotes, Napoli 2015.

l'erotismo dall'amore, la sessualità dalla genitorialità, il legame di coppia dalla generazione, la generazione dalla cura dei figli; i ruoli genitoriali si moltiplicano e i figli possono avere più genitori.

Jean-Claude Milner, linguista e filosofo francese, per raffigurare questo processo di progressiva e crescente dissociazione, inventa una sorta di racconto originario da contrapporre al mito dell'unità e all'ideale della complementarità di origine biblica. Egli immagina che a un essere parlante e sessuato sia somministrato un questionario: «Con chi procreerai? Chi sposerai? Con chi andrai a letto? Chi amerai? Con chi cercherai piacere?» L'aspirazione a rispondere a tutte le domande con un solo nome produce – nell'interpretazione di Milner – la rappresentazione del «matrimonio ideale»; tuttavia, egli aggiunge, «basta un istante di riflessione per comprendere che niente di oggettivo [lo] giustifica [...]. Le cinque rubriche del Questionario sono indipendenti le une dalle altre; esse non rinviano alle medesime realtà; le risposte avrebbero potuto non essere ridotte a una sola»<sup>46</sup>.

Il matrimonio diventa così un contratto di interessi o «una base operativa nella quale ognuno ha fatto un investimento minimo sull'altro»<sup>47</sup>; la procreazione è presa in carico dalle biotecnologie che procedono, attraverso la diagnosi genetica preimpianto, alla selezione degli embrioni<sup>48</sup>; l'attività sessuale non ha altri limiti che quelli tracciati dalla libera scelta individuale e dalle norme contrattate col partner principale (ma qual è il partner principale?)<sup>49</sup>. E l'amore rimane svuotato; orfano di memoria e aspirazioni, senza durata, senza promesse, senza generatività, senza sessualità, senza piacere. Un simile amore sembra più una giustificazione razionale per la fugacità degli incontri che un'esperienza reale, perché l'amore, anche nell'istante dell'estasi giubilatoria, è domanda e

<sup>46</sup> Secondo Milner, da una parte, il quadro normativo obbliga gli esseri parlanti a passare «il tempo a confrontare la loro situazione reale e l'esigenza ideale»; dall'altra, la prova della realtà mostra che «da contraddizione tra amore e matrimonio» o «da disgiunzione fra matrimonio e piacere» sono «antiche quanto il matrimonio stesso». J.-C. Milner, *Avant-propos*, in P. Bacqué – J.-C. Milner, *Loi juive, loi civile, loi naturelle. Lettres sur le mariage pour tous et ses effets à venir*, Bernard Grasset, Paris 2014, pp. 13-16.

<sup>47</sup> A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità*, cit., pp. 167-168.

<sup>48</sup> H. T. Greely, *La fine del sesso e il futuro della riproduzione umana* (2016), tr. it. di S. Ferraresi, Le Scienze, Torino 2107.

<sup>49</sup> A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità*, cit., p. 207.

nostalgia dell'eterno ed è promessa di futuro, innervata dallo slancio del desiderio che tiene gli occhi sull'infinito. Nella configurazione descritta da Milner, l'apertura interale del desiderio, anziché riposare nell'altro come orizzonte infinito, si porta verso una pluralità di investimenti libidici, nella indefinita moltiplicazione dei finiti<sup>50</sup>. Lo stesso Lacan, che pure è noto per aver negato la complementarità tra i sessi, dedica un intero seminario a spiegare come la domanda d'amore si esprima attraverso l'esortazione "ancora"<sup>51</sup>, cioè poi nell'apertura di uno spazio-tempo e di un senso che non smettono mai di scriversi. La domanda d'amore perciò non chiede ni-ente di determinato, perché domanda lo spazio intero del desiderio dell'altro. È perciò domanda di tutto, tale da placarsi solo nella reciprocità del domandare<sup>52</sup>.

La dissociazione in corso raggiunge esiti inquietanti nella metamorfosi della genitorialità, per effetto della disgiunzione fra concepimento, gravidanza e cura delle creature piccole. Secondo Beck<sup>53</sup>, sono crollate due millenarie certezze: la prima, che sia impossibile che la vita nasca fuori dal ventre materno e dal rapporto sessuale; la seconda, che coloro che generano i figli abbiano la responsabilità di prendersene cura. Di contro, egli osserva, nasce oggi una «maternità transnazionale»<sup>54</sup>, plasmata dalla medicina riproduttiva e incentivata dai flussi del «turismo riproduttivo» diretti verso i Paesi poveri, dove le cliniche offrono servizi a basso prezzo e la regolamentazione giuridica è permissiva<sup>55</sup>.

<sup>50</sup> Per un'analisi limpida e profonda del desiderio, rinvio a C. Vigna, *Il desiderio e il suo altro*, in Id. *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, Tomo I, Orthotes, Napoli 2015, pp. 65-102.

<sup>51</sup> J. Lacan, *Il seminario. Libro XX. Ancora (1972-1973)*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2011.

<sup>52</sup> L'opposizione fra i due modelli è resa chiaramente nel seguente scambio di battute fra Julia Kristeva e Philippe Sollers. Lui afferma: «L'idea che una passione ne contraddica un'altra mi sembra terribilmente errata. Ci vedo sempre un ritorno alla religiosità che avvelena questo tipo di questioni. Bisogna usare la parola "passione" al plurale. Affermare il plurale». Lei risponde: «Sì, ma allora ciò presuppone un individuo che non è "uno", un individuo plurale. Tutti possono vivere più di una passione contemporaneamente? [...] Ci sono persone che rifuggono una passione e ne scelgono un'altra: hanno un inconscio. Altre separano e accumulano: sono polimorfe» (*Del matrimonio considerato come un'arte*, cit., pp. 30-31).

<sup>53</sup> U. Beck, *La metamorfosi del mondo*, p. 23.

<sup>54</sup> *Ibi*, p. 31.

<sup>55</sup> È per esempio il caso dell'India, dove «vi sono almeno 350 cliniche che offrono

Porre la procreazione al di fuori della sessualità e del legame significa togliere forza simbolica all'alleanza di coppia: da parte femminile, si vuole riprodursi a prescindere dal legame col padre del bambino (una donna – si dice – *rende padre* la donna o l'uomo con cui sta in relazione<sup>56</sup>); da parte maschile, c'è la volontà di appropriarsi delle creature che lei porta in grembo. In questa metamorfosi della parentalità, si affacciano i fantasmi della bisessualità psichica e dell'immortalità dell'individuo, fantasmi che fanno dell'altro (sia esso l'altro della differenza o della generazione) un doppio, un replicante, una ripetizione dell'identico.

Quali risorse abbiamo a disposizione per affrontare l'illusione individualista e la frammentazione dei legami? A mio parere, non c'è altra strada che quella di dare senso e spessore, parole e tessitura simbolica alla differenza sessuale (e alla reciprocità dei differenti). Mutuo pertanto dal pensiero della differenza la seguente domanda: *decidiamo di negare la differenza sessuale oppure la traduciamo in cultura e in orizzonte di senso?*<sup>57</sup>

#### 4. Il pensiero della differenza sessuale e la ricerca di mediazione

Il terzo modello di relazioni sessuate passa per il senso libero della differenza sessuale, messa in gioco dalla politica delle donne, affinché «le vite femminili e i rapporti con gli uomini non siano più o saranno sempre meno regolati dal simbolico patriarcale»<sup>58</sup>. Il quale si esaurisce solo quando perde il credito della mente femminile. Sarebbe contraddittorio pensare che ciò avvenga eliminando la differenza, in nome di un modello androgino che svaluta le componenti carnali, affettive, materiali dell'esperienza, così da trasformare l'identità sessuale in «una questione di stile»<sup>59</sup>; nemmeno può avvenire nella promozione di una

la maternità in affitto» (U. Beck – E. Beck-Gernsheim, *L'amore a distanza. Il caos globale degli affetti* [2011], trad. it. di S. Franchini, Laterza, Bari 2012, p. 78).

<sup>56</sup> S. Niccolai, *Con l'universalismo è lei che ci perde*, «il Manifesto», 17 febbraio 2016.

<sup>57</sup> Il pensiero italiano della differenza sessuale ha, come suoi luoghi di elaborazione teorica e pratica politica, La libreria delle donne di Milano e la Comunità filosofica Diotima di Verona. Cfr. Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti*, cit.; Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987.

<sup>58</sup> Libreria delle donne di Milano, *È accaduto non per caso*, «Sottosopra», gennaio 1996, p. 2.

<sup>59</sup> A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità*, cit., p. 212.

parità conciliante che trascura la forza del «“mettere fuori” il più proprio di sé, l’essere donna»<sup>60</sup>. Le mediazioni patriarcali tramontano solo per effetto della trasformazione del simbolico, cioè delle cornici con le quali leggiamo la realtà dandole significato (quelle che abbiamo definito sopra come garanti metapsichici). La politica della differenza femminile lavora perciò sulla domanda: qual è il senso che circola nel linguaggio, quello dal quale nascono e prendono forma i pensieri e le pratiche? Per esempio, quale senso veicola la parola differenza, riferita alla sessuazione dell’essere umano? esprime disparità e disuguaglianza? sollecita la complementarità funzionale? oppure è ciò che dà respiro, lievito e futuro all’uguaglianza tra i sessi? Quali di queste immagini siamo disposti a far circolare? Inoltre, il modello di reciprocità, nelle relazioni sessuate, rinvia a una reciprocità negativa, cioè alla forma del dominio? oppure mira a una reciprocità di equivalenza (come calcolo di ciò che spetta a ciascuno in quanto sessuato)? è la reciprocità del complemento oggetto (sul quale il soggetto esercita la sua azione) oppure è una forma relazionale asimmetrica, aperta, transitiva, che ha cura delle particolarità di ognuna/o e sviluppa le mediazioni necessarie per l’incontro con l’alterità?

Se il simbolico è il legame tra pensiero ed esperienza, allora ogni donna (e ogni uomo) ha da dirsi: “guarda che, se il linguaggio che usi, le categorie con cui leggi il mondo, le mediazioni con le quali vai incontro all’altro, non traducono le domande profonde della tua esperienza, allora queste domande appaiono finte o sbiadite, il tuo pensiero diventa chiacchiera o conformismo, le tue parole funzionano senza aver bisogno di pensiero, morte già prima di venire al mondo. Qual è dunque l’esperienza che ti corrisponde, che rispetta il senso di te e i tuoi più profondi desideri? La politica delle donne è infatti una politica del desiderio”<sup>61</sup>.

Anche il problema dei rapporti con gli uomini è posto, «non come problema sociologico o psicologico, ma radicalmente, come domanda sul desiderio, sulla differenza sessuale e sul loro rapporto col

<sup>60</sup> Libreria delle donne di Milano, *È accaduto non per caso*, cit. p. 4.

<sup>61</sup> L. Cigarini, *La politica del desiderio*, Pratiche, Parma 1995; L. Muraro, *Al mercato della felicità. La forza irrinunciabile del desiderio*, Mondadori, Milano 2009.

dominio»<sup>62</sup>. La politica delle donne riconosce «all’altro sesso un credito che il femminismo non gli ha dato»; ritiene però che storicamente non si dia simmetria nel rapporto, destinato a restare «senza specularità (se non illusoria) e senza reciprocità (se non limitata)»<sup>63</sup>. Occorre comprendere bene questo punto.

L’assenza di reciprocità non è soltanto un fallimento storico, ma più radicalmente è l’impossibilità della complementarità, intesa quest’ultima nei termini romantici dell’osmosi o nel sogno di un’unione fusionale, secondo un’ideale armonia prestabilita. Julia Kristeva, per contro, suggerisce di pensare al legame d’amore come a un’arte: un lavoro di armonizzazione fra due estraneità, intime e irriducibili, o fra due lingue: ciascuno abita la propria come lingua materna e apprende quella dell’altro come lingua straniera; eppure, riesce a farsene impregnare fin nelle profondità inconsce. La relazione vive allora nella tensione a definire, senza poterlo mai fare del tutto, «questo insondabile e innominabile *tra due*»<sup>64</sup>. La politica delle donne, da parte sua, si richiama alla «necessità di mediazione» (tra identità e differenza); quella necessità «che portiamo iscritta, non senza angoscia, nel fatto della differenza sessuale». Qualsiasi cosa può diventare medio fra i sessi: i sensi, il lavoro, l’intimità, l’amore, il linguaggio, persino il conflitto che, «se non c’è reticenza e inganno», può animare gli scambi. Eppure, quale che sia il medium, la composizione risulterà fatalmente parziale, e parti essenziali della differenza resteranno inaccessibili a causa della sua irriducibilità. Forse, concludono le donne della Libreria di Milano, la diffidenza maschile verso la differenza femminile sta nella resistenza al doversi piegare alla mediazione. Ma lo stesso, «si dovrebbe dire del “sogno d’amore” femminile»<sup>65</sup>.

La reciprocità non complementare non è via all’individualismo, ma spazio relazionale da conquistare attraverso la pratica della contrattazione, affinché ciascuno possa esprimere il senso di sé in un mondo comune. Lo spazio comune è il luogo dove i due si scontrano, confligono e cercano di far accettare le rispettive mediazioni, senza porre

<sup>62</sup> Libreria delle donne di Milano, *È accaduto non per caso*, cit. p. 3.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> J. Kristeva, *Del matrimonio come un’arte*, cit., p. 113.

<sup>65</sup> Le citazioni che precedono sono tratte da: Libreria delle donne di Milano, *È accaduto non per caso*, cit. p. 4.

limiti preventivi ai guadagni possibili e senza precipitare nella semantica della strumentalità. La contrattazione infatti lavora sulla sproporzione dei desideri e non sulla logica della parità; non è un contratto fra simili, ma l'esperienza di una disparità (sul piano dell'esistenza, non certamente su quello dei diritti) come fiducia, dinamismo e forza propulsiva. La contrattazione richiede perciò la forza simbolica di due soggetti che, in quell'operazione, mettono in gioco tutto: pensiero, bisogni, corpi, parole, lavoro, fede, inquietudini e aspirazioni. Si può però arrivare a portare tutto al mercato della contrattazione, se si è già esercitata una simile contrattazione tra sé e sé, a partire dalla domanda: «che cosa sono io disposta (disposto) a dare in cambio di che cosa?»

Secondo la politica del simbolico, la forza per affrontare una simile contrattazione proviene alle donne dalla pratica di relazioni femminili, a cominciare dalle relazioni di disparità dove si esercita autorità femminile<sup>66</sup>. L'autorità è la qualità simbolica delle relazioni nelle quali la disparità non si consuma nella logica del potere. Il suo paradigma è la relazione materna, quella in cui il bisogno e la vulnerabilità stanno tutte da una parte e la responsabilità accidente dall'altra; con questa sapienza relazionale femminile le donne sembrano avere una più forte familiarità, appartenendo allo stesso sesso della madre. La circolazione di autorità femminile, legata al simbolico materno<sup>67</sup>, consente così alle donne di non omologarsi al mondo maschile e apre lo spazio per ascoltare l'esperienza degli uomini, senza lasciarsi impressionare dalle insegne di una superiorità maschile fallace.

Se la mediazione materna conduce nel bel mezzo del banchetto della vita, e viene ripetuta in ogni relazione di disparità fra donne, mancano in questo pensiero – mi pare – le mediazioni maschili, il loro corpo-parola, a cominciare da quello paterno, cosicché le relazioni sessuate appaiono povere e sbiadite di fronte alla sovranità del rapporto con la madre, quale matrice della differenza e dell'identità. L'orizzonte della contrattazione fra i sessi resta sprovvisto di parole, prematuro, incapace di trovare il ritmo e le metafore per raccontarsi.

<sup>66</sup> L. Muraro, *Autorità*, Rosenberg & Sellier, Torino 2013, Diotima, *Oltre l'ugualanza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995; A. Buttarelli, *Sovrane. L'autorità femminile al governo*, il Saggiatore, Milano 2013.

<sup>67</sup> L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 1991.

## 5. *Il dono della differenza*

Della differenza sessuale a me pare si possa dire che è un dato (qualcosa che si riceve) e un compito che dura tutta la vita. Da una parte, è qualcosa di concreto che tutti sperimentiamo; dall'altra, è un mistero che non si lascia inquadrare in un certo numero di predicati. Non è infatti semplicemente una differenza animale. Intessuta di logos, percorsa dalla parola, eccede ogni determinazione di cui pur vive. Per accostarla, occorre la pazienza di seguirne i volti, le trasformazioni, le difficoltà, le promesse, le opacità, le contraddizioni, i desideri.

Nella differenza entrano in gioco il discorso sociale (da interrogare per non incorrere nel rischio della soggezione ai rapporti di potere) e la realtà corporea che sostiene, fin dall'origine della vita, ogni ricerca di identità. La differenza è infatti la tessitura di corpo e parola: in una tale tessitura, il corpo è già tutto permeato dal simbolico (e dal linguaggio sociale), ma il simbolico non avrebbe spessore se non si ancorasse nel corpo e non ne sondasse l'esperienza. Judith Butler racconta che, se interrogata sul corpo, finisce per parlare di linguaggio<sup>68</sup>. Ma la reciproca potrebbe valere: il linguaggio ha a che fare con degli esseri sessuati, con la radice corporea e materiale del pensare. E se è vero che il corpo parla perché è animato da un grappolo di mediazioni sociali, è vero anche che la parola è incarnata e filtrata dal corpo che essa anima. Così, non è la stessa cosa avere a che fare con una sessualità ciclica e legata ai tempi lunghi della generazione oppure con una sessualità legata all'accelerazione del desiderio. Non è la stessa cosa incontrare l'altro nel proprio corpo o nel corpo dell'altro; non è lo stesso generare in sé o fuori di sé; non è lo stesso nascere uomo da una donna o donna da una donna, cioè identificarsi o meno col corpo di chi ti ha portato, generato, nutrita.

Proprio perché rinvia alle dinamiche relazionali (il corpo-parola altro non è se non intenzionalità e relazione), la differenza sessuale non può essere frutto di un processo di autosignificazione né può ridursi al confronto tra il libero senso di sé e le rappresentazioni storiche dell'essere donna. In questo modo, la differenza sarebbe una proprietà individuale. Al contrario, essa si conquista relazionalmente. E se è vero che la differenza è un orizzonte di significazione dal quale sgorgano significati

<sup>68</sup> J. Butler, *La disfatta del genere*, cit.

molteplici, è vero anche che almeno uno dei suoi significati può essere tenuto fermo: il rinvio all'alterità sessuale. In quanto significante dell'alterità, la differenza sessuale «organizza il rapporto del soggetto con la mancanza»<sup>69</sup> e col desiderio dell'altro. Differenza e identità stanno allora tra loro come i due capi di una corda<sup>70</sup>: o si tendono insieme o perdono entrambe.

Propongo di pensarla come apertura relazionale. Essa non ha da rendersi incomunicabile (sopprimerebbe la relazione) né ha da affannarsi nella rivalità con l'altro (finirebbe per perdere sé e incattivire i rapporti); per potersi significare, ha da farsi segno di un'attesa: *il suo stesso senso è la relazione*. Ma quale relazione? Possiamo ammettere che il primo passo è la contrattazione, a patto che essa si fondi sul reciproco riconoscersi autorità, cioè forza simbolica. Sulla logica della contrattazione, a mio parere, va innestata la simbolica dell'*alleanza*, intesa non come spazio intimistico o rifugio dalle angosce del mondo, ma come lavoro comune (nel pensiero e nelle pratiche), cioè poi come comune cura del creato. Infatti, è la destinazione ad altri il vero orientamento della reciprocità di alleanza. Ed è per questo motivo che la complementarità può trarre in inganno: o perché declina la differenza in senso funzionale e meccanico, privandola di una sovrabbondanza da interrogare, o perché alimenta la fantasia fusionale di due che bastano a se stessi. Al contrario, l'immagine dell'alleanza è attraversata dalla logica transitiva della generatività: il far nascere da sé un altro che è aperto al totalmente Altro.

La logica transitiva, a favore d'altri a venire, introduce la dinamica del dono. Il dono infatti cresce, non quando uno lo conserva per sé e neppure quando passa dal primo al secondo termine, bensì nel passaggio dal secondo al terzo termine di una catena circolare. È solo allora che il dono esce dal nostro angolo di visuale e vive di vita propria<sup>71</sup>.

Il dono della differenza può essere inteso nel senso del genitivo soggettivo o oggettivo. Nel primo caso, la differenza stessa ci viene incontro come dono (pienezza d'essere, fondo sorgivo e spazio della

<sup>69</sup> R. Kaës, *Il malessere*, cit., p. 96.

<sup>70</sup> L'immagine è ripresa da L. Muraro, *Oltre l'uguaglianza*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, cit., pp. 105-132.

<sup>71</sup> L. Hyde, *Il dono. Immaginazione e vita erotica della proprietà* (1979), tr. it. di G. Fiorenzini con la collaborazione di M. Greenhorn, Bollati Boringhieri, Torino 2005.

fecondità). Come il dono è il di più del contratto (e del debito), così la differenza è il più dell'uguaglianza (della divisione dei compiti e della contabilità dei diritti). Come il dono è il sovramercato che dà senso alle transazioni ordinarie, al punto che cura e dedizione non si possono vendere e comprare neanche quando sono vissute nelle relazioni di lavoro, così la differenza è il senso libero e gratuito del nostro stare al mondo mettendo in gioco tutto di sé: corpo, pelle, affetti, paure, insicurezze, aspirazioni, pensieri, aridità e poesia. Quanto al genitivo oggettivo, va detto che la differenza la si può solo donare o ricevere in dono, proprio perché essa implica l'espressione di sé di un uomo o di una donna nella loro interezza. La si dona quando si porta tutto di sé nella relazione; e, più profondamente la si dona quando ci si fa mancanza e spazio vuoto per l'altro, quando si dà vita a una «interazione circolare che scava e non colma»<sup>72</sup>, perché resta ancora e sempre da colmare.

Il dono della differenza è perciò dono di un legame che si scrive, legame di due libertà, reciproche e incommensurabili, che si danno per essere legate dal corpo-parola dell'altro. Un tale dono non ignora la drammatica della contesa, del fronteggiarsi e ferirsi di due orizzonti interali che sperimentano la sproporzione fra desiderio dell'altro e bisogno di beni determinati, fra fragilità esperita e infinita apertura all'essere. Fuori da ogni spinta idealizzante, che ne farebbe un feticcio immobile e regressivo, togliendo alla relazione forza e realtà, il dono della differenza è luogo di fatica e speranza, di incontro e resistenza, di estraneità e intimità, di limite e desiderio. Ed è qui che l'umanità può rigenerarsi.

<sup>72</sup> L. Muraro, *Il Dio delle donne*, Mondadori, Milano 2003, p. 128.

Giuseppe Mari

*La reciprocità maschio-femmina:  
una lettura pedagogica in chiave simbolica*

Anche per effetto del cosiddetto “approccio Gender”, il tema dell’identità sessuale e della reciprocità fra il maschile e il femminile sta suscitando interesse<sup>1</sup>. Da parte mia, in chiave puramente introduttiva, mi pongo l’obiettivo di offrire un contributo che sappia raccogliere l’istanza di non discriminazione tra uomo e donna (assolutamente fondata) senza rendere aleatoria ed equivoca la differenza di genere che è indispensabile saper riconoscere se si vuole assumere un’antropologia realistica e non ideologica.

*1. L’identità di “uomo” e “donna” come costrutto simbolico*

Risale circa al XIV secolo a.C. la cosiddetta “porta dei leoni” ossia l’entrata monumentale incassata tra le mura di Micene e sormontata da una lastra triangolare dove campeggiano due leoni ai lati di una colonna. Si tratta probabilmente della più antica raffigurazione di quelli che comunemente vengono designati “leoni rampanti” anche se, in questo caso, sembra trattarsi piuttosto di leonesse. Non mi interessa addentrarmi nella questione araldica, ma osservare che questo manufatto costituisce un’antichissima raffigurazione simbolica perché il suo significato – a noi ignoto, ma certamente chiaro ai Micenei – va oltre la decifrazione strettamente descrittiva dell’oggetto ritratto. In chiave puramente segnifica una colonna tra due animali non dice nulla di rilevante trattandosi di una colonna puramente immaginaria e di due animali che – nella loro

<sup>1</sup> Fra i contributi ultimamente pubblicati c’è anche il mio lavoro *La differenza maschio-femmina*, ELS-La Scuola, Brescia 2016.

– vita – possono incrociare solo accidentalmente un simile manufatto. Il *sýbolon* però è tale perché va oltre la descrizione di ciò che vi compare per identificare un significato che, unendo gli elementi in questione (la parola “simbolo” significa “mettere insieme”, da *sýn*, “con”, e *bállo*, “gettare”), offre un senso che trascende il piano fattuale. L’esempio più antico – sul piano linguistico – è costituito dagli ideogrammi ossia dalle forme comunicative (ad esempio, quella dei geroglifici egizi) nelle quali le immagini non identificano solo né principalmente l’oggetto ritratto (come accade nei pittogrammi) né il suono della parola corrispondente, ma un’azione: ad esempio, la mano adottata per indicare l’“afferrare”. Anche in questo caso, siamo di fronte a una comunicazione simbolica perché la decifrazione del segno va oltre ciò che significa se lo prendiamo in termini strettamente “naturalistici”. Non ho richiamato casualmente l’“afferrare”. Quando Cassirer, il filosofo che ha designato l’uomo come *animal symbolicum*, ha inteso chiarire la peculiarità conoscitiva umana, ne ha parlato come di un «afferrare a distanza»<sup>2</sup>.

Lungo questa “competenza” passa una delle linee di demarcazione tra umanità e animalità. Anche in questo caso, come nella capacità – tipicamente umana – di creare strumenti da strumenti, si esprime una dimensione di “secondo livello”, non semplicemente riferita al fattuale in quanto “utile”, perché l’utilità si riveste di valenze anche proiettive: è il trascendimento come tratto tipicamente umano. Una categorizzazione pertinente, per identificare questa peculiarità, consiste nella differenziazione fra “tecnica” e “tecnologia”. Anche gli animali praticano la tecnica come dispositivo atto a svolgere un compito utile, ma solo l’essere umano produce tecnologia ossia riesce a trascendere l’utile senza negarlo come accade, ad esempio, nell’arte. È sufficiente che pensiamo ai grandi artisti rinascimentali, che erano tutti anche “masti” – cioè maestri – artigiani, per identificare ciò di cui sto parlando ossia la capacità non solo di “fare”, ma anche di “agire” in vista di un fine, avendo chiara la ragione per cui accade ciò che avviene, sapendo oltrepassare il piano della mera fattualità per dare corso ad opere che, veicolando un messaggio che non si consuma nell’*hic et nunc* dell’“utensile”, solcano i secoli. Possiamo facilmente ricordare che, lungo il vettore che distingue

<sup>2</sup> Cfr. E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 150-151.

fra il puro *come* (operativo) e la conoscenza del *perché* (esplicativo), passa – secondo gli antichi – la differenza fra l'*empeiría* e l'*epistéme*. Quest’ultima, identificando ciò che “sta” (*ístamai*) “su” (*epi*) allude certamente alla conoscenza “fondata”; dal momento però che *epi* significa anche “davanti”, vuol dire pure “ciò che sta innanzi”, rimandando alla capacità di porre una distanza tra sé e il mondo che, secondo Cassirer, connota il simbolo. Del resto, a questo allude una delle più antiche riflessioni – in Occidente – circa l’originalità umana, quella che troviamo nel *Cratilo* platonico:

Questo significa il nome *anthropos* («uomo»), che mentre gli altri animali non considerano, non ponderano, non riflettono attentamente sulle cose che vedono, l’uomo invece come ha visto, cosa che diciamo anche *opope* («ha visto»), si mette anche a ponderare e a riflettere bene su ciò che ha visto. Di qui giustamente soltanto l’uomo, tra gli animali, fu chiamato *anthropos*, cioè *anathron ha opope* («che riflette su ciò che ha visto»)<sup>3</sup>.

Il richiamo alla “ponderazione” rimanda alla capacità di porsi come “alterità” rispetto al mondo e, proprio in forza di questa relativa “distanza”, essere capaci di un’esplorazione delle cose che – a differenza di quanto accade all’animale – non è mai puramente “fisiologica”. L’originalità umana è di tipo etico (non etologico). Ho indugiato su questo punto per mostrare lo stretto nesso esistente tra conoscenza simbolica, agire umano e produzione culturale. In realtà, la stessa cultura è la più rilevante espressione simbolica di cui l’umanità sia capace. Le inerisce anzitutto il significato di “trasformazione” come coglievano gli antichi quando associano l’espressione alla coltivazione agricola – lo fa, ad esempio, Cicerone: «nel caso dell’anima la coltivazione è la filosofia»<sup>4</sup> –. L’essere umano, essendo libero, non si consegna al puro e semplice sviluppo per quanto lo riguarda personalmente oppure al puro e semplice adattamento per quanto concerne il suo rapporto con l’ambiente. Nel quadro di ciò che accade – in forma sia endogena sia esogena – l’uomo agisce intenzionalmente e sa andare oltre il – pur apprezzabile – criterio funzionale. La comunicazione simbolica mostra questo sul

<sup>3</sup> Platone, *Cratilo*, 399c (Laterza, Roma-Bari 1980, vol. II, p. 34).

<sup>4</sup> Cicerone, *Tuscolane*, II, 13 (Bur, Milano 1996, p. 201).

piano espressivo, conoscitivo e operativo. È interessante notare che, tra le sue più antiche manifestazioni, troviamo quella collegata all'identità sessuale.

La traccia più arcaica riguarda la donna e si esprime nelle cosiddette “veneri”. Si tratta di raffigurazioni femminili dagli accentuati tratti sessuali. Rinvenute già nel tardo Paleolitico inferiore (forse 300mila anni fa: “Venere di Tan-Tan”), si concentrano nel Paleolitico superiore (“Venere di Hohle Fels”, “Venere di Galgenberg”… fra i 40mila e i 10mila anni fa). Sono state ritrovate soprattutto (ma non unicamente) attorno al bacino del Mediterraneo. Non si sa a che cosa servissero, ma certamente identificano una “comprensione” della femminilità di tipo non descrittivo. Utilizzo il termine a ragion veduta, volendo alludere alla conoscenza come *verstehen* (“comprendere”) e non come *erklären* (“spiegare”)<sup>5</sup>. L’analogo maschile è costituito dal simbolismo fallico, anch’esso enfatizzato in termini iperbolicci, ma – sul piano cronologico – più recente, essendo attestato in epoca storica. Possiamo ricavarne che l’umanità ha dato – sin dalla stagione più remota – una lettura simbolica del dimorfismo sessuale, portando attenzione anzitutto al profilo della femminilità. Si tratta di una traccia che motiva – in chiave antropologica oltre che pedagogica – a riconoscere che la conoscenza descrittiva è insufficiente se la confrontiamo con il sapere tipico e peculiare dell’essere umano (simbolico), inoltre che esiste un interesse antichissimo per la semantizzazione del dimorfismo sessuale, infine che si può riconoscere un’asimmetria nella considerazione dei profili maschile e femminile secondo cui l’interesse per quest’ultimo è il più antico.

## 2. Uguaglianza e differenza nella semantizzazione di genere

Un percorso plurimillenario ha condotto finalmente ad affermare l’uguale dignità tra uomo e donna. Ovviamente si tratta di una conquista irrinunciabile rispetto alla quale, tuttavia, si va profilando una tendenza che risulta dannosa, quella secondo cui l’uguaglianza dovrebbe configurarsi come uniformità. Lo si nota in espressioni del vissuto comune – come l’*unisex* – oppure nel linguaggio “politicamente corretto”. Si

<sup>5</sup> Cfr. W. Dilthey, *Ermeneutica e religione*, Rusconi, Milano 1992, in specie p. 76.

tratta di manifestazioni che possono avere anche motivazioni condivisibili (come, nel caso dell'*unisex*, la praticità), ma – quando veicolano una prospettiva ideologica (a mio parere, questo accade con il linguaggio “politicamente corretto”) – le cose cambiano e occorre attenzione.

Ho evocato l’“ideologia”, che cosa identifica? Come nel caso della conoscenza simbolica, un sapere: l’ideologia è un tipo di conoscenza. Mentre però il simbolo dilata l’orizzonte conoscitivo perché trascende la descrizione offrendo significati che vanno oltre il piano del “segno” senza negarlo, l’ideologia procede in direzione inversa perché contrae la conoscenza, riducendo il sapere della realtà a un costrutto artificioso nel senso di “falso”. Mentre il simbolo favorisce la conoscenza del mondo, l’ideologia la compromette. Entrambi hanno a che fare con l’astrazione, ma, mentre la conoscenza simbolica riconosce il primato della realtà rispetto alla sua interpretazione, la conoscenza ideologica si sostituisce alla realtà attraverso la sua interpretazione. A questa logica risponde il linguaggio “politicamente corretto”, tale perché intende rendere irriconoscibile la differenza maschio-femmina, ad esempio sostituendo le espressioni “padre” e “madre” con “genitore 1” e “genitore 2”. Senza entrare nel merito della motivazione ad agire in tal senso, rilevo che, al di là delle parole, dietro alle espressioni *politically correct* ci sono sicuramente soggetti sessuati, maschi oppure femmine, ossia la realtà che però non viene resa riconoscibile per quello che è, quindi viene risolta e “dissolta” nell’astrattezza ideologica. La posizione da cui mi pongo postula il primato e la conoscibilità del reale. Non posso addentrarmi nella questione che percorre l’intera storia del pensiero, mi limito a osservare che recentemente il cosiddetto “Nuovo realismo” precisamente afferma questo, e da una prospettiva culturale distante da quella – metafisica classica – a cui personalmente mi rifaccio<sup>6</sup>.

L’ottica da cui mi pongo intende introdurre nella realtà così com’è. Ovviamente con questa aspirazione non nego che ci siano interpretazioni diverse della realtà, cioè altrettante simbolizzazioni della conoscenza di essa, ma sostengo che – se vogliono essere tali e non ideologiche – non devono rendere irriconoscibile ciò di cui si parla. Il dimorfismo sessuale è una condizione reale nel senso di “originaria”. Certamente se ne possono dare svariate (e conflittuali) interpretazioni, ma – nel

<sup>6</sup> Cfr. G. Mari, *Nuovo realismo, vecchi problemi*, «Pedagogia e Vita» (2013), pp. 188-201.

momento in cui si cancella la differenza tra maschile e femminile – si procede in senso ideologico, non simbolico. Del resto, l'umanità si è sempre interrogata – come ho mostrato prima – sull'argomento e, anche quando si è confrontata con il “misto”, cioè l'ermafrodita, l'ha semantizzato identificandolo con la compresenza dei tratti maschile e femminile, quindi – ancora una volta – restando all'interno di questa polarità. Anche l'ambito che, per l'epistemologia sua propria, è più incline ad adottare un approccio “relativista” (mi riferisco all'antropologia culturale), non conduce alla cancellazione della differenza. Lascio la parola a Margaret Mead:

Le differenze hanno avuto un'importanza rilevante nello sviluppo delle numerose civiltà umane che conferiscono agli uomini dignità e grandezza. In ogni società conosciuta, l'umanità ha elaborato la divisione biologica del lavoro tra i due sessi in forme assai spesso remotamente collegate alle differenze biologiche che di questa divisione sono state la causa prima. [...] Una qualità è stata attribuita ora all'uno ora all'altro sesso. [...] Tuttavia ha sempre luogo un'assegnazione di parti fra i due sessi. Nessuna civiltà, a quanto ci risulta, ha sancito che non esiste differenza tra uomini e donne al di fuori della diversa maniera con la quale contribuiscono alla conservazione della specie [...] la divisione, per discutibile che ci possa apparire, è sempre esistita in ogni società<sup>7</sup>.

In un'epoca “non sospetta”, perché distante dalle polemiche attuali, Guitton metteva in guardia rispetto alla confusione tra uguaglianza e uniformità:

Quando si vorranno descrivere i nostri costumi, non si mancherà di sottolineare i progressi fatti nel XX secolo dall'uniformità, che è una caricatura dell'uguaglianza. Non ci sono più titoli, insegne, una gerarchia apparente. [...] La purificazione di ciò che è inutile è buona, nella misura in cui permette di far scaturire *l'essenza*. Ma sarà pur necessario che un giorno questa essenza venga alla luce<sup>8</sup>.

Il richiamo guittoniano all'essenza corrisponde a quello che – in precedenza – ho fatto alla realtà. Le sue sono riflessioni che non hanno perso smalto e che torna utile rivisitare oggi per tenere ferma l'uguaglianza tra uomo e donna senza eclissare la differenza tra di loro.

<sup>7</sup> M. Mead, *Maschio e femmina*, A. Mondadori, Milano 1991, pp. 16-17.

<sup>8</sup> J. Guitton, *Silenzio sull'essenziale*, Paoline, Milano 1991, p. 74.

Evidentemente questo è strettamente necessario quando si educa. Dal momento che l'atto educativo è sempre prospettico (perché non consiste nell'assecondamento di ciò che accade, ma nel suo orientamento: l'*educazione* rimanda alla “guida” associata al verbo latino *ducere*), non si può evitare di guardare all'uomo che può diventare quando si educa il bambino e l'analogo accade per la bambina rispetto alla donna che può essere. Non si tratta solo di un'ipotesi aleatoria (come potrebbe far sembrare l'uso del verbo *potere*). Dal momento che occorre prendere delle decisioni in ordine a quello che si fa, c'è anche un *dovere* di mezzo, soprattutto quando si educa in ambienti comuni – come la scuola – ossia in un contesto che si rifà – sul piano deontologico – alla Costituzione cioè al documento nel quale sono raccolti i principi che la comunità ritiene inderogabili in ordine al proprio convivere societario.

Non c'è dubbio, se prendiamo in mano la Costituzione repubblicana, che vi si afferma sia l'uguaglianza sia la differenza uomo-donna: uguaglianza nella dignità, differenza nell'identità. In proposito, rimando all'art. 37:

La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale adeguata protezione.

Il testo è esemplare, in ordine a quello che sto argomentando, perché afferma contemporaneamente l'uguale dignità tra uomo e donna, e la peculiare identità femminile, associandola alla maternità. Prima ho sottolineato l'asimmetria esistente nella semantizzazione simbolica di femminilità e mascolinità, nel senso che l'interesse per la prima è stato molto precoce rispetto a quello per la seconda. Sappiamo, d'altro canto, come ci sia un'ampia letteratura dedicata al tema dell'«eterno femminino»<sup>9</sup>. In ambito psicoanalitico, analogo interesse è stato riservato alla «grande madre»<sup>10</sup>. Relativamente alle risonanze mitologiche, è monumentale – oltre che storicamente rilevante – l'opera di Bachofen (risalente al 1861) la cui recentissima riedizione è sintomatica dell'inte-

<sup>9</sup> Cfr. J.W. von Goethe, *Chorus mysticus*, alla fine del *Faust*, ed. consultata con testo a fronte: *Faust e Urfraust*, a cura di G.V. Amoretti, Feltrinelli, Milano 1980, p. 667.

<sup>10</sup> Cfr. E. Neumann, *La Grande Madre*, Astrolabio, Roma 1981.

resse odierno, tanto più se si tiene conto dei suoi indubbi limiti storio-grafici<sup>11</sup>. Insomma, dopo aver insistito sull'uguaglianza, si stanno manifestando i segni dell'interesse a cogliere la “differenza uomo-donna” non per negare quella ovviamente, ma per respingere la deviazione ideologica alimentata dall’“approccio Gender”. È interessante notare che, anche in questo caso, la riflessione è stata anzitutto femminista e solo in seconda battuta “maschilista”<sup>12</sup>. Comunque sta accadendo e interpella direttamente l’educazione, rispetto a cui – da qualche anno – vado conducendo sperimentazioni qualitative volte a far riconoscere l’originalità maschile e femminile alla luce della categoria pedagogico-didattica della personalizzazione<sup>13</sup>.

Ma perché l’attenzione alla femminilità è più forte nelle civiltà “tradizionali”? Si è affermato che risponderebbe a una logica di precoce assoggettamento della donna, certamente c’è del vero in questo considerando l’impronta patriarcale di queste società, ma non credo che la risposta restituiscia tutta la verità. Infatti, se veramente si trattasse di un costrutto sociale ispirato dal disprezzo per la donna, identificata come un soggetto debole, incerto, vulnerabile, capriccioso..., come spiegare – nelle antiche teologie – l’associazione della “sagezza” alla femminilità? In realtà torna a manifestarsi l’arcaico richiamo verso la donna – quello attestato dalle “veneri” paleolitiche – in riferimento alla maternità come chiave interpretativa della femminilità. In effetti, fra paternità e maternità c’è una costitutiva asimmetria perché fenomenicamente nasciamo tutti da nostro padre e da nostra madre, ma fenomenologicamente (ossia rispetto a come percepiamo il venire al mondo) nasciamo anzitutto da nostra madre. La “differenza”, quindi, è inscritta nei due generi non solo perché sono diversi, ma anche perché vengono incontrati diversa-

<sup>11</sup> Cfr. J.J. Bachofen, *Il matriarcato*, Einaudi, Torino 2016, 2 voll.

<sup>12</sup> Gli studi di genere relativi alla femminilità hanno preceduto di diversi decenni quelli sulla mascolinità. Approfitto di questa nota per precisare che la mia critica non va ai *Gender studies* in generale (che reputo una preziosa opportunità di ricerca), ma solo a quelli – tra essi – che ri(con)ducono la differenza maschio-femmina a pura e semplice convenzione socio-culturale (in questo consiste l’“approccio Gender”). Tra gli ultimi interventi degni di nota in ambito pedagogico, cfr. G. D’Addelfio, *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016.

<sup>13</sup> Cfr. G. Mari (a cura di), *Comportamento e apprendimento di maschi e femmine a scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2012; Id. (a cura di), *Maschi e femmine a scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

mente e, da questo punto di vista, esiste una chiara priorità femminile. Come possiamo esprimere questo in chiave pedagogica senza regredire a forme improprie di discriminazione? Il tema dello “stereotipo di genere”, a questo punto, diventa essenziale.

### *3. Educazione della reciprocità maschio-femmina e “stereotipo di genere”*

Condido la preoccupazione di evitare qualunque discriminazione che faccia leva sulla differenza sessuale ossia qualunque teoria e pratica conseguente a un tipo di semantizzazione che *tratta diversamente ciò che è uguale*. Ma, se la distinzione riguarda ciò che è diverso, non si verifica alcuna discriminazione ideologica bensì una differenziazione coerente con la realtà. Di fronte alla diversa identità di maschio e femmina che si specchia nella identica dignità, dobbiamo adottare il dispositivo categoriale aristotelico secondo cui l’“essere si dice in molti sensi, ma tutti riferibili ad una unità” che Maritain ha ricompreso attraverso l'affermazione che occorre “distinguere per unire”. Se infatti c’è solo distinzione, si perde il riconoscimento della intrinseca relazionalità della persona; se c’è invece solo unità, si finisce nel totalitarismo: quest’ultimo era il problema con cui si misurava Maritain, l’altro è quello a cui siamo esposti noi.

Dietro alla questione si staglia uno dei più antichi temi affrontati dalla filosofia occidentale ossia il rapporto uno-molti. Infatti, nel momento in cui si riconosce l'identica dignità e la diversa identità di uomo e donna, occorre coniugare ciò che li unisce (la dignità) con ciò che li distingue (la identità). Trattandosi di una identificazione universale, occorre procedere a una generalizzazione, rispetto alla quale lo “stereotipo” e il “conceitto” esercitano lo stesso ruolo. Quest’ultimo infatti identifica l’atto cognitivo che sa “afferrare” (da *conceptum*, participio di *capio* che significa “prendere”) la varietà restituendola in unità: conferisce cioè solidità alla conoscenza elaborando il pensiero per via di astrazione. La stessa cosa tuttavia avviene anche con lo stereotipo alludente alla solidità (*stereós* vuol dire “solido”) del *týpos* (cioè dell’“impronta” intesa come “modello”) conseguente – ancora una volta – all’astrazione. In altre parole: se respingiamo lo stereotipo, respingiamo l’astrazione; ma, se respingiamo l’astrazione, respingiamo ciò che è tipico della conoscenza

umana. Occorre quindi prestare attenzione perché, se la critica dello “stereotipo di genere” viene condotta come se si trattasse di un abuso linguistico espressivo di un abuso cognitivo, in realtà ad essere criticata è la facoltà di concettualizzare che rappresenta un tratto tipico dell’umanità. È chiaro che, se lo stereotipo veicola una valutazione “dispari” tra uomo e donna *in ordine alla dignità*, va rigettato, ma – in realtà – non si tratta più di uno stereotipo, bensì di un pregiudizio. In altre parole: si tratta non di respingere lo “stereotipo di genere” in quanto tale, ma di correggere le forme di generalizzazione che vadano a negare o ad alterare il riconoscimento dell’*identico valore* di uomo e donna. Infatti, per guidare un bambino a diventare uomo e una bambina a diventare donna, lo stereotipo è indispensabile esattamente come la concettualizzazione che sappia restituire la differenza insieme all’uguaglianza. Del resto, negli ambienti comuni come la scuola (lo ribadisco), occorre rifarsi a ciò che è “comune” per educare alla “differenza” oltre che all’“uguaglianza” e questo si concretizza anche in “stereotipi di genere” coerenti con i principi costituzionali.

L’adozione della “reciprocità” come categoria esplicativa del rapporto uomo-donna rimanda precisamente a questo, cioè alla capacità di accomunare e distinguere *contemporaneamente* identificando piani diversi, da quello della pari dignità e diversa identità a quello della coappartenenza ad una “classe” (connotata in riferimento alla identità maschile e alla identità femminile) e della manifestazione della singolarità di ciascuno. Non uso a caso il termine “classe”, ma perché la prospettiva su cui vorrei conclusivamente attestarmi è ispirata a un sociologo. Penso, infatti, che possa giungere in soccorso – per districare la matassa – il concetto di “idealtipo”. Weber, confrontandosi con Durkheim, si rese conto della insufficienza di un approccio meramente descrittivo alla realtà umana la quale, implicando l’esercizio della libertà (da lui associato non al “fatto”, ma all’“azione” – da notare che l’espressione ricorre negli spiritualismi otto/novecenteschi proprio in alternativa all’approccio positivistico), richiede il riconoscimento anche della singolarità. Scrive:

La conoscenza delle scienze della cultura [...] è *vincolata* a presupposti «soggettivi» in quanto essa si occupa soltanto di quegli elementi della realtà che hanno una relazione – per quanto indiretta – con processi ai quali attribuiamo un *significato* culturale. Ciononostante essa è una conoscenza puramente *causale* nel

medesimo senso in cui può esserlo la conoscenza di processi naturali individuali forniti di significato, i quali abbiano un carattere qualitativo<sup>14</sup>.

Ritroviamo la tensione tra l’“uno” e i “molti” cioè tra un costrutto “scientifico” in chiave comune e un costrutto “conoscitivo” in chiave personale. Weber risolve la tensione coniando l’“idealtipo” così descritto:

Esso è ottenuto attraverso l'*accentuazione* unilaterale *di uno o di alcuni* punti di vista, e attraverso la riunione di una quantità di fenomeni *particolari* diffusi e discreti, esistenti qui in maggiore e là in minore misura, e talvolta anche assenti – che corrispondono a questi punti di vista unilaterali sottolineati – in un quadro *concettuale* in sé unitario<sup>15</sup>.

Insomma, Weber parte dall’individuo concreto, di cui enfatizza un tratto che – dilatandosi – permette l’aggregazione a questa “classe” di più soggetti senza che nessuno vi corrisponda totalmente. In questo modo diventa possibile identificare più individui in forma comune e orientarli in una comune direzione evitando però l’omologazione conseguente alla loro univoca identificazione con il “modello” assunto. Infatti, man mano che avanza il percorso educativo, il vettore orientativo recepisce il profilo tipico della persona che sta crescendo: in questo modo è possibile valorizzare in chiave pedagogica l’“idealtipo” weberiano facendo leva anche su generalizzazioni relativamente ai profili di genere senza che questo si trasformi in una omologazione ideologica. Il punto di partenza è la *differenza corporea* – tutto il Novecento ha mostrato che il corpo inerisce direttamente l’identità e non è un “oggetto” estraneo ad essa –. Di questa possiamo elaborare una conoscenza concettuale che – alla luce di maternità e paternità fisicamente identificate – permetta di conseguire una *simbolizzazione* atta a restituire i riferimenti “idealtipici” capaci di orientare l’educazione del bambino e della bambina secondo “pari dignità e diversa identità”. Lo “stereotipo di genere”, se non identifica il pregiudizio che veicola una differente valutazione morale di uomo e donna, assume lo stesso ruolo – teorico e pratico – dell’“idealtipo”.

<sup>14</sup> M. Weber, L’“oggettività” conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale, in Id., *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*, Edizioni di Comunità, Milano 2001, p. 180.

<sup>15</sup> Ibi, p. 188.

Certamente, nell'attuale contesto culturale connotato da una forte incertezza sul tema dell'identità in generale e di quella sessuale in specie, urge una ricomprensione globale della materia, resa ancora più acuta dalla recrudescenza della violenza sessuale. Nel procedere in tal senso, a mio parere, dovremo tenere fermi alcuni punti:

- a) pari dignità e diversa identità tra maschio e femmina;
- b) insufficienza del solo approccio descrittivo che va integrato con quello simbolico;
- c) necessità di riconoscere anche il piano universale oltre a quello della singolarità individuale.

L'astrazione finalizzata alla conoscenza simbolica permette di evitare la deriva ideologica che, confondendo uguaglianza e uniformità, misconosce ciò che è tipico della identità umana – maschile, femminile e del loro reciproco incontro – ossia la connotazione strutturalmente relazionale che rimanda all'incontro con l'"alterità" come indispensabile compimento della "identità".

Giuseppina D'Addelfio

*Omnia vincit amor?*

*Argomenti e domande pedagogiche sulla possibilità  
dell'omogenitorialità*

Il tema della reciprocità del maschile e del femminile non può oggi essere affrontato senza un confronto serio e onesto con una *possibilità* – spesso presentata come un *fatto*, più spesso come un *diritto* – da cui il valore di tale reciprocità viene fortemente *messo in questione*: è la possibilità dell'omogenitorialità. Infatti, sostenere o tacitamente accettare che due persone dello stesso sesso svolgano le funzioni di una coppia genitoriale equivale a smentire la relazione uomo-donna come tessuto proprio della genitorialità, ovvero a negarla nel luogo in cui questa relazione è sempre stata considerata essenziale.

Per lungo tempo, l'atteggiamento naturale e l'atteggiamento scientifico hanno considerato come un fatto ovvio la presenza di un uomo e di una donna all'interno di una famiglia come figure di riferimento decisive per la crescita sana e completa dei bambini di quel nucleo familiare. È stata soprattutto la “tradizione psicanalitica” a legare la costruzione dell'identità di un bambino e, in modo diverso, di una bambina alla scoperta del limite offerto, all'interno delle relazioni *primarie*, dall'alterità dell'altro diversamente sessuato. Come è noto, secondo questi studi di matrice freudiana, la conquista di sé da parte del bambino e della bambina, che nascono nello spazio dell'unione simbiotica con la madre coltivando un immediato sentimento di onnipotenza, passa attraverso una ferita narcisistica; essa è generata proprio dalla scoperta di non poter avere/essere tutto, innanzitutto perché ciascuno incarna uno dei due sessi e non l'altro. In questo percorso risulta decisiva la presenza del padre: *terzo* rispetto alla diade madre-bambino che, attestando dinanzi al figlio e/o alla figlia, il limite e la regola, porta l'uno e/o l'altra verso il mondo esterno.

Oggi tutto questo appare, come si diceva, *messo in questione*. In molti dibattiti scientifici (psicologici e sociologici soprattutto) e non scientifici del nostro tempo, e nelle sempre più numerose pubblicazioni sul tema, si afferma che la società è sempre più complessa; che la famiglia nucleare “tradizionale” è solo una delle strutture possibili e che ad essa si sono affiancate altre forme “familiari”, dove spesso regna *più amore*; che, nel novero di queste nuove forme familiari, non ci sarebbe alcun motivo di escludere la *famiglia omogenitoriale*. Farlo, d’altra parte, sarebbe un’ingiusta discriminazione, che perpetrerebbe i pregiudizi secolari della società “tradizionale” omofoba: nessun amore di coppia va discriminato e, d’altra parte, per un bambino, la cosa più importante è sentirsi amato, indipendentemente dall’identità o dall’orientamento sessuale dei genitori; infatti – e veniamo ad una delle espressioni più ricorrenti e apparentemente incontestabili – è *l’amore che fa la famiglia*<sup>1</sup>.

L’intento di queste pagine è quello di avviare una riflessione pedagogica, al confine con la riflessione di filosofia dell’educazione, su queste e simili argomentazioni, cercando di comprendere quali ne siano i presupposti, esaminando il lessico e la sintassi cui si fa ricorso. Nella mia analisi, proverò progressivamente a presentare possibili controargomenti o, meglio, a sollevare alcune “controdomande”. Mi concentrerò sul lessico e sulla sintassi dell’argomentare, proprio per far emergere che, rispetto a temi così controversi è facile cadere in fallacie semantiche di ambiguità, che conducono ad un uso vago o equivoco delle parole, o in fallacie sintattiche, ovvero in argomenti scorretti logicamente, come sono quelli che si fondano sull’autorità e sul potere degli argomentanti, ma anche quelli che gli scolastici chiamavano *ad populum*, cioè basati sulle emozioni dei più.

In sede di premessa, va subito chiarito che svolgere una riflessione propriamente *pedagogica* su un tema significa farlo da una posizione precisa: dal punto di vista dell’educazione e avendo come criterio ordinatore delle priorità (innanzitutto epistemologiche) la tutela dei soggetti più deboli, che in questo caso (come in molti altri), sono *i bambini e le bambine*. Quelli del nostro tempo e quelli che verranno. Ciò significa che

<sup>1</sup> Si vedano, a titolo di esempio, due testi tra loro molto diversi: M. Marzano in: *Mamma, papà e gender*, Utet, Novara 2015; A. Montano – E. Andriola, *Parlare di omosessualità a scuola*, Erikson, Trento 2011.

la pur legittima tutela di altri soggetti deve essere, alla tutela dei bambini, sempre subordinata: deve *venir dopo* e non prima.

Inoltre, va tenuto presente che, nella prospettiva di chi scrive, la pedagogia è una scienza husserlianamente *rigorosa* che, a differenza di altre (come appunto la psicologia e la sociologia, che indubbiamente da più tempo si occupano del tema), non è una *scienza dei dati di fatto*<sup>2</sup>, ovvero non è un sapere *empiricologico*: la pedagogia non ha il suo criterio ultimo nella verificabilità empirica; né il suo compito specifico è quello di descrivere e spiegare i dei fatti. Semmai, nella riflessione pedagogica, e segnatamente nella pedagogia fondamentale di stile fenomenologico ermeneutico<sup>3</sup>, sulla spiegazione dei fatti condotta con l'ausilio di altre scienze, si innesta la ricerca di una progressiva *comprendere* di essi, quindi un'indagine sul *senso* che tali fatti, nella prospettiva dell'educare, hanno e possono avere per la piena realizzazione e fioritura della persona della persona umana, ovvero per il suo *bene*.

Si può anche dire che una tale indagine risponde all'esigenza di un'esplicitazione dell'*essenziale*, che rimane per lo più implicito e non pensato nelle altre scienze: un'esigenza che, proprio di fronte alle contemporanee trasformazioni della famiglia e del suo vocabolario essenziale, è oggi particolarmente sentita. Come si esprime l'etnologa A. Cadoret all'inizio del suo libro *Genitori come gli altri. Omosessualità e genitorialità*, “ci troviamo oggi di fronte a un moltiplicarsi di forme familiari che spinge ciascuno di noi a interrogarsi sul *fondamento implicito* della nostra concezione della famiglia”<sup>4</sup>. La pedagogia fondamentale offre strumenti per attraversare tale necessario *interrogarsi*, ponendo le questioni *in modo radicale*.

L'obiettivo di queste pagine, quindi, è quello di cominciare a mettere ordine tra i concetti e problemi che sono spesso *mescolati l'uno con l'altro* per ricercare e provare a mettere *in evidenza il problema fondamentale da cui prendere le mosse per pervenire alla comprendere di tutti gli altri problemi*<sup>5</sup>. Ciò significa innanzitutto lavorare sulle parole e sul loro

<sup>2</sup> Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1912-1928), Einaudi, Torino 1965, vol. I, § 7.

<sup>3</sup> A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS-La Scuola, Brescia 2017.

<sup>4</sup> A. Cadoret, *Genitori come gli altri. Omosessualità e genitorialità*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 9.

<sup>5</sup> Prendo a prestito queste espressioni dalla prefazione che E. Stein scrive alla sua dissertazione di dottorato: *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1998, p. 65.

*riempimento*, indagando sul modo in cui l'esperienza viene *portata al linguaggio*<sup>6</sup>, acquistando senso per l'esistenza personale. D'altra parte, sono proprio gli studi che nel Novecento hanno messo in primo piano la lotta alle discriminazioni su base sessuale, ovvero gli studi delle donne, a ricordarci che *parlare non è mai neutro*<sup>7</sup>.

### 1. Di cosa stiamo parlando?

Chi si esprime a favore, o semplicemente non vede sorgere alcun problema specifico in questa possibilità, non nega, come sbrigativamente talvolta si afferma con toni apocalittici, non nega *tout-court* la differenza tra i sessi. Quello che davvero risulta se non negato, almeno messo in ombra, dall'accettazione, convinta o tacita, della possibilità dell'omogenitorialità, si riesce a riconoscere se si va oltre la logica empirica delle statistiche e delle constatazioni sociologiche, e ci si interroga sul bene delle persone: la reciprocità del maschile e del femminile, o meglio ancora di un uomo e di una donna, come *bene educativo primario*.

Chi nega che ad un bambino servano davvero e insostituibilmente una mamma e un papà, nella maggior parte dei casi contestualizza il dibattito sull'omogenitorialità all'interno dello studio delle più recenti trasformazioni della società e della famiglia contemporanea o, meglio, delle famiglie contemporeane. Il mondo è cambiato e non si può ignorare la complessità in cui viviamo. C'è chi aggiunge che nel nostro tempo, ma anche in altri tempi e differenti latitudini, il significato della parola "famiglia" non è univoco, perché corrisponde a *costruzioni* culturali che si sono modificate nel tempo (che spesso, al pari di quelle sui ruoli di genere, *dovevano essere* modificate perché si sono rivelate ingiuste per alcune persone); pertanto, si aggiunge, il significato della famiglia non consiste in un dato *naturale*, ma appunto *culturale*<sup>8</sup>.

Così, se spesso chi nega la possibilità dell'omogenitorialità afferma in modo secco che è *contro natura*, chi sostiene il diritto all'omogenitoria-

<sup>6</sup> P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989, p. 53; pp. 71-72.

<sup>7</sup> L. Irigaray, *Parlare non è mai neutro*, Editori Riuniti, Roma 1991.

<sup>8</sup> C. Saraceno, *Coppe e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2016.

lità, di contro, ribatte che la famiglia *non è questione di natura*; anzi ricorda agli “avversari” che la famiglia tradizionale non ha niente di naturale: piuttosto la cosiddetta famiglia naturale sarebbe un *dispositivo di normalizzazione*, cioè di potere di alcuni su altri. Secondo questo modo di vedere, vi sarebbe il tentativo di imporre il modello che mette al primo posto il valore assoluto della riproduzione biologica eterosessuale, come unico possibile. Viceversa, liberarsi dal legame con la biologia, anche grazie alle nuove possibilità offerte dalla tecnica che permettono di scindere, in modi inediti, sessualità e procreazione – sarebbe una conquista di civiltà, paragonabile a quelle guadagnate con le battaglie femministe del secolo scorso: così come il *pregiudizio biologico* ha impedito, per molti secoli, una comprensione autentica dell’esperienza femminile<sup>9</sup>, allo stesso modo oggi il pregiudizio biologico impedirebbe un accesso autentico al senso della relazione di coppia e alla genitorialità.

Ora, proprio quando si dice che non è questione di natura, si sostiene la maggior rilevanza dell’amore quale unico costituente di una esperienza relazionale che possa dirsi “familiare”; frequenti affermazioni come queste: “l’indipendenza della funzione di genitore dalla dimensione biologica e il grande numero di persone che fanno ricorso alle opportunità tecnico-scientifiche costituiscono ormai un dato di realtà. Questo significa pensare diversamente la famiglia: non più vincolata ai ruoli e ai destini imposti dall’anatomia e dalla tradizione, ma fondata sull’amore tra le persone e sulla disponibilità di cura e di accoglienza”<sup>10</sup>.

D’altra parte, poiché la famiglia è, in se stessa, un costrutto culturale mutevole, non c’è alcun’essenza immutabile della famiglia; si può al più individuare il minimo comune denominatore di tante realtà nel fatto che si tratta sempre di “sistemi affettivi”, “luoghi di relazioni di cura”. E dal momento che la ragione profonda di un legame genitoriale autentico non sta nei geni o nella biologia, come esemplificato già da molto tempo, e nell’ammirazione dei più, dalle famiglie che scelgono di adottare un bambino nato da altri, allora l’omogenitorialità sarebbe da intendersi

<sup>9</sup> Per approfondimento di questo importante nodo teorico: C. Covato, *Storia dell’educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali*, in «Nuova Secondaria Ricerche», 3/2017, pp. 14-21; A. Ales Bello, *Tutta colpa di Eva. Antropologia e religione dal femminismo alla gender theory*, Castelvecchi, Roma 2017.

<sup>10</sup> R. Cubelli, *Famiglia e diritti: l’urgenza dell’impegno civile e il rigore della ricerca scientifica*, in «Giornale italiano di Psicologia», 1-2/2016, p. 114.

come un altro dei possibili esempi in cui la coppia biologicamente genitrice non si sovrappone alla coppia effettivamente genitoriale, ma anzi si apre ad un amore che va oltre il vincolo del sangue.

E ancora si domanda (in modo spesso retorico cioè non dialettico): perché, se da legami coniugali “tradizionali” spezzati sono nate nuove forme familiari, come la famiglia monogenitoriale o addirittura la famiglia ricomposta, che implica per il bambino l’opportunità di affiancare ai genitori biologici anche il cosiddetto terzo genitore o genitore sociale, negare al partner dello stesso sesso di un genitore la possibilità di esercitare, allo stesso modo, una *responsabilità genitoriale*? Se, di fatto, tanti bambini oggi crescono con un solo genitore, in seguito a divorzi o abbandoni, perché impedire ad una coppia omosessuale o ad una persona omosessuale, anche single, che desidera essere genitore, di diventarlo? Perché negare queste possibilità di amore e difendere invece una struttura come la famiglia tradizionale dove spesso l’amore non è stato l’ingrediente principale?

Se la questione viene posta in questi termini, rischia di rimanere non vista una cesura che invece è netta e costituisce una assoluta novità: “La novità risiede non solo nello sganciamento del legame tra rapporto sessuale, procreazione e filiazione, ma nel fatto che non sia necessario che i genitori siano di sesso differente per essere padri e madri. Ne consegue che il corpo sessuato è considerato un dato plasmabile culturalmente, e che orientamento sessuale e genere non siano così intrinsecamente connessi alle funzioni genitoriali come si è sempre pensato, fino a qualche anno fa”<sup>11</sup>.

L’argomento del *continuum* delle trasformazioni appare subito molto debole. D’altra parte, negarlo non vuol dire sbarrare la possibilità dell’omogenitorialità, come appunto non fanno gli autori del passo appena citato. In ogni caso, è importante riconoscere innanzitutto che, rispetto alle altre nuove forme familiari del nostro tempo, *stiamo parlando di una novità assoluta*. E ciò va riconosciuto in via preliminare, indipendentemente dall’argomentare poi pro o contro l’omogenitorialità.

Così D. Ehrensaft, psicologa che si esprime a favore della possibilità

<sup>11</sup> D’Onofrio – M. Liotta, *Riflessioni psicoanalitiche sull’omogenitorialità. Attraversare un cambiamento catastrofico per una trasformazione pensabile*, in «Giornale Italiano di Psicologia», 1/2016, p. 119.

dell'omogenitorialità, riguardo alla possibile decostruzione del complesso edipico, ha osservato: “quello che credevamo fosse una roccia basilare, diventa ora un sasso che rotola”<sup>12</sup>. L’immagine veicola la percezione che la novità è, di per sé, destabilizzante.

Ora, cosa porta questa destabilizzazione? Per cercare di vederlo, occorre sostare e insistere su alcune domande. Infatti, sebbene secondo un certo modo di vedere non sia ormai più necessario che le *funzioni* (psicologiche) e i *ruoli* (sociali) di padre e di madre siano esercitate rispettivamente da un uomo e da una donna, rimane forte, anche nell’intuizione immediata del senso comune, il bisogno di domandarsi: davvero la realtà corporea di un uomo, il modo in cui è fatto “incluse le sue mani, la sua voce, il suo intero corpo, non ha davvero alcun legame speciale con la funzione paterna? E la funzione materna non ha realmente un legame speciale con il corpo femminile, a tal punto da potersi dire che essa può essere svolta, senza alcuna perdita, anche da un uomo?”<sup>13</sup>.

Di quest’ultimo passaggio citato, in prospettiva pedagogica può essere utile sottolineare, insieme all’aggettivo *speciale* – come fa l’autore stesso per indicare un legame costitutivo o, meglio, costituente – anche l’espressione *senza alcuna perdita*. L’interesse pedagogico al bene si manifesta anche nella preoccupazione per una possibile perdita di esso.

Chiedersi se davvero due persone dello stesso che si amano possono essere genitori *come gli altri*, non significa, ovviamente, voler valutare questo amore o giudicare le singole persone in considerazione delle loro capacità o incapacità. Piuttosto la domanda pedagogica è: per un bambino o per una bambina, non è una perdita significativa per la sua fioritura e migliore realizzazione, non avere la possibilità di sperimentare quella specifica reciprocità tra un uomo e una donna, che discende dal loro essere suo padre e sua madre? Siamo disposti a dire che qualcuno che, essendo *infante* – incapace di parola e del tutto affidato alle parole altrui –, non è in grado di scegliere consapevolmente, può esserne pregiudizialmente privato, perché che ci sia o meno è la stessa cosa?

<sup>12</sup> D. Eherenhaft, *Dai triangoli edipici ai complessi familiari*, «Giornale Italiano di Psicologia», Ivi, p. 129.

<sup>13</sup> L. Sesta, *Per un’etica della lotta civile. Gender, famiglia e rivendicazioni omosessuali*, in C. Vigna (a cura di), *Differenza di genere e differenza sessuale. Un problema di etica di frontiera*, Orthotes, Napoli-Salerno 2017, pp. 153-154.

## 2. Se l'omogenitorialità è un “dato di fatto”

Diversamente da quanto viene talvolta affermato per esprimersi sbrigativamente contro la possibilità dell'omogenitorialità, ci sono ad oggi numerose ricerche empiriche sull'argomento. Passando in rassegna questi studi, mi sembra di poter individuare alcuni grandi gruppi di argomentazioni a favore dell'omogenitorialità, che di seguito distinguerò per comodità di esposizione, ma che si richiamano in molti punti. In tutte ritorna il tema dell'amore e della cura dell'affettività come ingrediente principale della genitorialità.

Se il primo gruppo di argomenti è quello sociologico del continuum dei cambiamenti subiti dalla famiglia (che prima è stato descritto e di cui, in parte, abbiamo già mostrato la debole rilevanza), il secondo gruppo di argomenti può essere riconosciuto grazie al riferimento ad un'affermazione molto diffusa anche nel senso comune: *la famiglia omogenitoriale non è un'opzione, ma è ormai un dato di fatto*. E poiché ci sono già moltissimi bambini che hanno due genitori dello stesso sesso<sup>14</sup>, questi bambini meritano protezione, come tutti gli altri, attraverso l'assunzione di “paradigmi inclusivi”<sup>15</sup>. Infatti negare, ad esempio, la *stepchild adoption*, cioè l'adozione di un bambino o di una bambina da parte del compagno omosessuale del suo genitore biologico, significa negare il suo diritto a vedere riconosciuta la famiglia in cui *di fatto* vive.

A seguito del riconoscimento delle unioni di due persone dello stesso sesso, appare necessaria una regolamentazione normativa dell'omogenitorialità non solo per proteggere un bambino o una bambina cresciuti in una famiglia omogenitoriale, nell'eventualità in cui il genitore biologico muoia e, in assenza di altri parenti di quella genealogia, venga

<sup>14</sup> I dati relativi al numero di famiglie omogenitoriali in Italia sono ancora piuttosto incerte. Si scopre che su 7.513 coppie autodichiaratesi “dello stesso sesso”, solo 529 avevano figli. Rappresentano - le coppie gay con figli - lo 0,0005 per cento delle coppie italiane; ma va osservato che a detta di molti – e come emerge da una stessa nota dell'Istat – molti hanno preferito non autodichiararsi. L'associazione Famiglie Arcobaleno nel 2012 contava circa 300 nuclei familiari iscritti con più di 250 bambini e ragazzi. Più articolate le indagini negli Stati Uniti: nel 2010 è stata stimata la presenza di circa 125.000 coppie omosessuali che crescono circa 220.000 bambini: lo 0,3% della popolazione complessiva (Gates, 2011).

<sup>15</sup> Si veda ad esempio: A. Taurino, *Due Mamme, Due papà. Sfatare i pregiudizi*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba) 2016.

affidato a persone che non conosce o messo/a in attesa di adozione; ma anche perché, in ogni caso, la mancanza di riconoscimento sociale e legale dell'omogenitorialità costituisce, di per sé, un fattore di rischio che indebolisce il suo legame affettivo primario. Inoltre, bisogna proteggere questi bambini da quelle forme di bullismo omofobico di cui potrebbero essere facilmente vittime: innanzitutto a scuola, proprio per l'assenza di un riconoscimento legale della loro situazione di fatto, potrebbero subire ingiustizie, parallele a quelle subite dai loro genitori<sup>16</sup>. L'omofobia può ferire anche i bambini e occorre difendere il bene della diversità<sup>17</sup>.

Le conclusioni appaiono ampiamente condivisibili, ma c'è qualcosa nelle premesse su cui val la pena porre maggiore attenzione. A partire dalla dizione *omogenitorialità*. Osservano V. Lingiardi e N. Carone, aprendo il ricco volume del *Giornale italiano di psicologia* dedicato al tema e composto da saggi che, con un sola eccezione, ne accettano la possibilità: “Quello di “omogenitorialità” è un neologismo assai generico che comprende (oltre al caso di figli nati da precedenti relazioni eterosessuali) realtà familiari distinte (in Italia non tutte legali): il figlio nato da una madre lesbica, singola o in coppia, che ha fatto ricorso a inseminazione artificiale (con donatore conoscibile o anonimo); figlio adottato da una coppia omosessuale; figlio nato da un uomo gay e da una donna che ha offerto una gestazione; figlio nato da un progetto di cogenitorialità un uomo gay e una donna lesbica”<sup>18</sup>.

Nei fatti, la maggioranza dei bambini che oggi stanno crescendo con uno o due genitori omosessuali ha un genitore biologico del sesso opposto: si tratta infatti di bambini nati da relazioni eterosessuali interrotte che, in seguito al divorzio, vivono con il nuovo compagno o più spesso con la nuova compagnia del genitore di nascita cui sono stati affidati.

Tuttavia, non va nascosto il progressivo aumento del fenomeno delle cosiddette famiglie omogenitoriali pianificate è in crescita il numero delle coppie omosessuali che scelgono di avere un figlio all'interno del

<sup>16</sup> A. Montano – E. Andriola, *Parlare di omosessualità a scuola*, cit.

<sup>17</sup> J.M. Baker, *How Homophobia Hurts Children. Nurturing Diversity at Home, at School, and in the Community*, Harrington Park Press, New York-London-Oxford 2002.

<sup>18</sup> V. Lingiardi – N. Carone, *Madri lesbiche, padri gay: genitori de-generati?*, in «Giornale italiano di Psicologia» 1-2/2016, p. 58.

loro progetto di coppia. È in crescita non significa che è tutte le coppie omosessuali lo desiderino o lo desidereranno: nemmeno questo dato va nascosto.

In ogni caso, dove il desiderio di genitorialità è presente, esso conduce a intraprendere percorsi differenti, da cui viene lo scenario tratteggiato da Lingiardi e Carone: il percorso adottivo; il percorso femminile della fecondazione eterologa, dove è una delle due donne lesbiche a intraprendere la gravidanza grazie ad un donatore di seme (e la donazione di seme può essere fatta da un amico della coppia e gratuitamente o da un “donatore” anonimo e dietro compenso); il percorso maschile, certamente più difficile, della cosiddetta “maternità surrogata” o “gestazione per altri”; l'affido; il percorso, molto raro in effetti, di *co-parenting* (gli autori citati parlavano di progetto di co-genitorialità) in cui due o più adulti, i genitori di nascita ma anche altri, crescono di comune accordo un bambino (spesso in case separate con i relativi partner).

Rispetto a questo quadro, per iniziare una riflessione pedagogica va fatta una prima *distinzione di senso e di realtà*, tra la filiazione che comunque ha alle spalle un rapporto eterosessuale (sia pure interrotto) e quella che invece nasce da un desiderio di genitorialità volontariamente coltivato in assenza di reciprocità tra il maschile e il femminile. Anche solo per il fatto che in un caso, il figlio o la figlia devono misurarsi con il cambiamento di orientamento sessuale di uno dei due genitori biologici, nell'altro con un'assenza originaria decisa per loro prima che venissero al mondo<sup>19</sup>.

### *3. Figli come gli altri: una questione di benessere?*

Chi sostiene che due persone dello stesso sesso sono *genitori come gli altri*, afferma che i bambini che oggi di fatto vivono con coppie omosessuali sono *bambini come gli altri*. La base di tale affermazione è rintracciata *nella scienza* che, con le sue ricerche, ha *dimostrato* che non ci sono differenze significative con i figli di genitori eterosessuali: non vi sono dati scientifici che possano far parlare di un maggior rischio in termini

<sup>19</sup> Cfr. E. Canzi, *Omogenitorialità, filiazione e dintorni. Un'analisi critica delle ricerche*, Vita e Pensiero, Milano 2017, p. 13.

di salute psicologica, adattamento sociale o di riuscita scolastica, né di una maggiore probabilità di omosessualità. Se ne deduce che i bambini stanno bene e, appunto, sono *come gli altri*<sup>20</sup>.

D'altra parte, l'opinione secondo cui una persona con orientamento omosessuale non è adatta a svolgere i compiti propri di un genitore sembra smentita da alcune ricerche che evidenziano come anzi nelle coppie omosessuali vi sia, rispetto alle coppie eterosessuali (o al genitore single non omosessuale) un maggiore investimento sul legame e una maggiore *efficienza*<sup>21</sup>.

Ora, è indubbia, in queste persone, una grande pressione a far bene e un grande investimento sul rapporto con il minore. Si tratta soprattutto di un *investimento affettivo*: questi genitori “valutano di assumere – e che il proprio partner sia solito assumere – uno stile parentale centrato sull’interazione sociale [...] che favorisce l’espressione della sensibilità, della reciprocità e degli affetti degli scambi interpersonali con il figlio [...] su questa dimensione educativa “si gioca la differenza”<sup>22</sup>. Molte ricerche evidenziano nelle coppie genitoriali omosessuali una prevalente cura degli aspetti affettivi (spesso definiti, in questi stessi studi, “materni”) della relazione educativa.

A tal proposito, si può osservare che uno stile educativo che dà molto rilievo alla variabile del contatto è positivamente correlato allo sviluppo del bambino. Tuttavia, pur riconoscendone l’importanza, non si può non osservare, in prospettiva pedagogica, che il bisogno di riconoscimento del bambino non trova risposte pienamente adeguate se queste non coltivano insieme al versante affettivo, tipicamente materno, anche il versante etico-normativo, tipicamente paterno<sup>23</sup>. D'altra parte, una ec-

<sup>20</sup> Mettiamo anche qui a confronto due testi provenienti da due diversi ambiti: C. Lalli, *Buoni genitori. Storie di mamma e di papà gay*, Il Saggiatore, Milano 2009; R. Baiocco – N. Carone – V. Lingiardi (a cura di), *La famiglia da concepire: Il benessere dei bambini e delle bambine con genitori gay e lesbiche*, Sapienza Università Editrice, Roma 2017.

<sup>21</sup> M. Roccella, *Sviluppo psicologico e tutela giuridica dei bambini appartenenti a famiglie omoparentali*, in M. Garro – A. Salerno (a cura di), *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 90.

<sup>22</sup> M. Garro - C. Novara - C. Serio, *Coparenting in coppie omo ed eterogenitoriali: una ricerca esplorativa sull’autoefficacia e gli stili educativi*, in A. Merenda (a cura di), *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*, Cittadella Editrice, Assisi 2017, p. 89.

<sup>23</sup> Cfr. A. Bellingreri – M. Vinciguerra, *Il bisogno educativo*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 394-413.

cessiva quando non esclusiva valorizzazione dell'aspetto affettivo della relazione è un rischio tipico del nostro tempo, nel quale spesso la comprensione autentica dell'amore è impedita dal mantenersi nel ristretto orizzonte dell'emotività e di una generica affettività<sup>24</sup>: un *amore romantico*, a tratti adolescenziale, tanto verso il partner, quanto verso i figli. Ma non è questo il tipo di amore che può “vincere” ogni altra ragione; né soprattutto essere all'altezza del compito cui è chiamato l'amore che davvero può “fare (insieme ad altro) una famiglia”.

Va poi rilevato un altro aspetto importante. Se nelle dispute retoriche spesso ci si appella con fiducia assoluta “a quello che dice la scienza”, cioè alle ricerche empiriche, in seri studi “scientifici”, di matrice empiriologica, vengono espresse molte cautele epistemologiche. Da più parti, viene affermato che ulteriori studi e ricerche sono necessarie. Ad uno sguardo attento e critico, quello dell'omogenitorialità appare ad oggi “un campo di conoscenza in sviluppo, piuttosto che in uno stato già consolidato”<sup>25</sup>. Non pochi psicologi, infatti, sottolineano i limiti delle ricerche empiriche finora svolte (che spesso vengono correttamente presentate come *esplorative*): sono di tipo quantitativo, ma si concentrano principalmente sulle madri e si basano su campioni non controllati in merito a variabili come lo status socio-economico o il luogo di residenza, campioni di numerosità ridotta e “di convenienza”, individuati con criteri di reclutamento non casuale e spesso senza gruppo di controllo; inoltre come detto ben pochi sono longitudinali o comunque si concentrano su adolescenti e adulti. Tutto ciò abbassa il livello di affidabilità e di possibile generalizzabilità dei risultati.

Interessante notare che, rispetto al tema dell'orientamento sessuale, quindi della costruzione dell'identità, si osserva che la maggior parte degli studi svolti si focalizza su bambini piccoli, “non consentendo di toccare il “cuore” dell'adattamento dei figli, rappresentato dall'adolescenza e dall'età giovane adulta”<sup>26</sup>. Viene riconosciuto che “non si può ancora misurare quanto è in che misura l'orientamento sessuale dei genitori

<sup>24</sup> Cfr. M. Vinciguerra, *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*, La Scuola, 2015.

<sup>25</sup> L. Barone, *Genitorialità al plurale. Una sfida possibile?*, in «Giornale italiano di psicologia», 1-2 (2016), p. 91.

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

contribuisca alla formazione della personalità del bambino, ma è certo che questo non è l'unico fattore da tenere in considerazione. Sono necessari studi e approfondimenti su questa tematica”<sup>27</sup>. Le poche ricerche che si rivolgono alla prospettiva dei figli e si rivolgono a preadolescenti e adolescenti, mettono in luce che costoro, consapevoli delle non facili situazioni di vita delle persone omosessuali, sentono su di sé anche loro una forte *pressione a far bene*: tendono a esprimere eventuali difficoltà, in modo da non essere subito giudicati “anormali” e soprattutto da proteggere i propri genitori; quando si trovano a parlare in pubblico fanno molta attenzione alle parole che utilizzano; infine, alcuni riconoscono che il fatto di non aver sperimentato modelli di coppia eterosessuale li preoccupa per come saranno, o non saranno, in grado di gestire le relazioni affettive da adulti<sup>28</sup>.

Così, a fronte di alcuni studi nei quali si legge ad esempio che “la risposta al pregiudizio è l’evidenza empirica”<sup>29</sup>, ci sono anche molti studiosi i quali, proprio conducendo ricerche sul campo, osservano che “i dati empirici sono per definizione ambigui”:<sup>30</sup> molto dipende da come vengono interpretati e, soprattutto, dalla domanda di ricerca che – con i suoi presupposti metodologici, epistemologici, ontologici ed etici<sup>31</sup> – ha orientato sin dall’inizio l’indagine. A partire dalla scelta di cosa “misurare”. E nel caso specifico basta misurare benessere, sicurezza interna, e adattamento<sup>32</sup>. È sufficiente rilevare percezioni e rappresentazioni dei singoli individui tramite strumenti di self-report, misurando cioè non esattamente la qualità di una relazione (cosa che è effettivamente problematica), ma la *qualità percepita* da chi vive quella relazione? Vengono

<sup>27</sup> M. Roccella, *Sviluppo psicologico e tutela giuridica dei bambini appartenenti a famiglie omoparentali*, cit., p. 92. Analoga prospettiva di cautela epistemologica e lucido spirito critico è rintracciabile in: S. Argentieri, *A qualcuno piace uguale*, Einaudi, Torino 2010.

<sup>28</sup> È quanto emerge da una ricerca condotta con interviste a 46 giovani adulti e adulti (di età compresa tra i 19 e i 50 anni) con almeno un genitore omosessuale (cfr. A.E. Goldberg, *(How) Does it Makes a Difference. Perspectives of Adults With Lesbian, Gay, and Bisexual Parents*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 4 (2007), pp. 550-562); Si veda anche: A. Garner, *Families like mine. Children of gay parents tell it like it is*, Haper, New York 2004.

<sup>29</sup> A. Taurino, *Due Mamme e due papà*, cit., p. 133.

<sup>30</sup> R. Cubelli, *Famiglia e diritti*, cit., p. 115.

<sup>31</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

<sup>32</sup> V. Cigoli, *Adattamento o generatività? Una questione di orizzonte e di metodo*, in «Giornale italiano di psicologia», 1-2/2016, pp. 107-112.

alla mente questi studi che, in diversi contesti e proprio negli studi sulle discriminazioni di genere, hanno messo in luce che non sempre il soggetto è il miglior giudice di se stesso e delle proprie condizioni di vita<sup>33</sup>.

Dinanzi poi alla conclusione diffusa (anche se non unanime), secondo cui non vi sono, al momento, evidenze empiriche che possano far dire con certezza che l'omosessualità dei genitori abbia effetti negativi sul benessere psico-fisico dei bambini, possiamo ulteriormente domandare: il fatto che una cosa non produca un danno, non significa necessariamente che promuova un bene; e se ciò che danneggia non va in ogni caso scelto, ciò non implica che ciò che non danneggia vada in ogni caso perseguito. Ancor più se si tratta di *ciò che sembra, al momento, non danneggiare*. Come ha osservato il filosofo H. Jonas di fronte agli inauditi cambiamenti di potere messi a disposizione dell'uomo contemporaneo dalla tecnica, quanto più incerti e lontani nel tempo sono gli esiti di un'azione e tanto più alta è la posta in gioco, tanto più deve valere come criterio non solo la cautela, ma anche la paura; infatti è spesso il timore che qualcosa vada perduto a rivelarcene il valore. Il filosofo parla di *paura per l'oggetto della responsabilità* e afferma che la riflessione sull'essere umano *dove consultare oggi i nostri timori prima che i nostri desideri*<sup>34</sup>.

#### 4. Sul desiderio

I sostenitori dell'omogenitorialità devono spesso rispondere all'argomento secondo cui una coppia omosessuale che desidera un figlio non pensa al bene del bambino, ma ai propri desideri: è egoista e non accetta i propri limiti. La risposta è cercata solitamente in due direzioni.

In primo luogo, si afferma che chi si oppone all'omogenitorialità contribuisce a perpetrare pregiudizi e stereotipi culturali (e, tra tutti, quello secondo cui gli omosessuali *fanno male ai bambini*), quindi discri-

<sup>33</sup> Il tema della percezione di sé, e delle sue possibili deformazioni, è stato molto discusso sia in relazione al dibattito sui limiti del liberalismo sia al tema dello svantaggio femminile nelle società *patriarcali* e presentato come una sfida etica alla morale *tradizionale*. Cfr. A. Sen, *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 28-29; A. Levey, *Liberalism, Adaptive Preferences, and Gender Equality*, in «Hypatia», 4/2005, pp. 127-143.

<sup>34</sup> H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi 1991, p. 285 e p. 35.

minazioni su base sessuale, abusi di potere e ingiustizie che la società tradizionale omofoba ha perpetrato nei secoli: “se restiamo ancorati al modello tradizionale di madre, padre e figlio e vediamo tutto quello che si discosta da questo modello come un potenziale deficit per il bambino, facciamo un danno a tutti quei genitori che, a prescindere dal loro genere e orientamento sessuale, stanno allargando i confini della genitorialità, anche grazie alle tecniche di procreazione medicalmente assistita. [...] ostinandoci a considerare “normale” solo la configurazione madre, padre, rapporto sessuale, bambino e triangolo edipico, infonderemo in tutti i genitori ricorsi a procreazione medicalmente assistita, ma in particolare in genitori gay e lesbiche che sono già emarginati e colpiti da leggi e pratiche omofobe, la paura che se i loro figli andranno alla ricerca del *birth other* è perché non sono dei buoni genitori”<sup>35</sup>. Non è difficile vedere – insieme all’argomento sociologico del *continuum* con altre forme familiari – il focus prioritario sui diritti degli adulti. Questa messa a fuoco richiama il tema dell’omofobia di cui sono vittima gli adulti e dell’omofobia interiorizzata: tema sul quale occorre certamente studiare ancora e ed esser preparati nei contesti educativi<sup>36</sup>, ma che in questo caso rischia di sviare l’attenzione da ciò che davvero è in questione.

In secondo luogo, si afferma che anche nelle famiglie eterosessuali c’è spesso un forte *desiderio di genitorialità*. Così, anche laddove si coglie con chiarezza che nessun bambino e nessuna bambina dovrebbe essere figlia di un desiderio narcisistico, si afferma ad esempio: “si obietterà che voler diventare genitori “ad ogni costo”, evitando la frustrazione narcisistica del “non si può” può rivelare passaggi mentali ed emotivi non risolti: l’egoismo autocelebrativo che trasforma il figlio in un prolungamento di sé o il sentimento di colpa di un accoppiamento sterile. Vero. Ma ben sappiamo che problemi narcisistici o sentimenti di colpa possono riguardare ciò che ogni forma genitoriale ha, anche la più “tradizionale” come quotidianamente rileviamo nel lavoro clinico con le coppie eterosessuali”<sup>37</sup>. La risposta più immediata ad un argomento

<sup>35</sup> D. Ehrensaft, *Dai triangoli edipici ai complessi familiari*, cit., p. 131. Il *birth other* è l’altro della nascita, efficace espressione usata dall’autrice per indicare il donatore del seme o la madre surrogata. (cfr. Ead., *Mommies, daddies, donors, surrogates: Answering tough questions and building strong families*, Guilford University Press, New York 2005).

<sup>36</sup> Cfr. M. Castaneda, *Comprendere l’omosessualità*, Armando Editore, Roma 2014.

<sup>37</sup> V. Lingiardi – N. Carone, *Madri lesbiche, padri gay: genitori de-generati?*, cit., p. 58.

come questo è che il fatto che due persone diverse, ciascuno per suo conto, commettano un qualsiasi errore non trasforma quell’errore in qualcosa di giusto e non legittima nessuno dei due.

La questione però è complessa e va in effetti oltre il desiderio omosessuale di genitorialità, il quale diventa una cartina al tornasole, una preziosa occasione per ripensare radicalmente il senso dei legami genitoriali.

Oggi appare molto diffuso, quindi molto presente anche in famiglie “tradizionali”, una modalità individualistica e narcisistica di intendere e vivere la generazione dei figli<sup>38</sup>. Anche senza considerare il ricorso alle tecniche di fecondazione medicalmente assistita per far fronte a casi di sterilità, non occorre uno sguardo particolarmente attento per vedere molti altri esempi, più quotidiani, di un atteggiamento narcisistico dei genitori: troppo spesso i bambini sono trattati come strumenti per colmare le mancanze degli adulti. Gli studi di sociologia e di psicologia della famiglia ci dicono che oggi il figlio è il nuovo principio ordinatore dei legami familiari. Infatti, se in passato era *la famiglia che faceva il bambino*, oggi si potrebbe dire che è il bambino che fa la famiglia. Un peso enorme sulle sue spalle.

Questo peso che, però, diventa ancora più gravoso nel caso dell’intervento della tecnica. In prospettiva pedagogica, sarebbe opportuno interrogarsi (e certo non lo si può fare qui), sul senso che assume il desiderio di genitorialità quando si leghi al ricorso alle tecniche di procreazione medicalmente assistita: per chiedersi innanzitutto che cosa può significare per un bambino nascere sotto l’ipoteca di un tale desiderio e per domandarsi poi se ci possono essere condizioni diverse, anche in relazione alla presenza o all’assenza della reciprocità dei sessi nella coppia che poi avrà cura del bambino o della bambina. In ogni caso, un aspetto è subito evidente. Nel caso delle tecniche di riproduzione usate per dar vita ad una genitorialità omosessuale, il bambino viene “caricato della responsabilità di rendere genitori due adulti che non possono diventarlo l’uno attraverso l’altro”<sup>39</sup>. Ed è altrettanto evidente che si tratta di eventi relazionali nuovi e complessi di cui ancora non conosciamo i possibili risvolti e le conseguenze (né sul piano legale, né su quello psicologico,

<sup>38</sup> Cfr. M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

<sup>39</sup> L. Sesta, *Per un’etica della lotta civile*, cit., p. 153.

né su quello morale). In tal senso si esprime L. Muraro, autrice di indubbio rilievo all'interno degli studi di genere, nelle sue recenti riflessioni sulla maternità surrogata contenute in un breve e denso testo dal titolo emblematico: *L'anima del corpo. Contro l'utero in affitto*. In esso, ella espriime la preoccupazione per l'intreccio tra generazione, tecnica e mercato; preoccupazione sull'assenza di spirito critico e di cautela dinanzi al poco che ancora sappiamo di queste inedite possibilità; soprattutto, a dispetto del racconto di "storie edificanti di madri gestanti che diventano amiche della coppia che le ha assoldate o, detto più gentilmente assunte" e dellelogio della "cerchia di nuovi affetti, sicuramente preziosi" per la nuova creatura<sup>40</sup>, ella denuncia il fatto di un pericoloso utilizzo, questa volta accettato dalle menti *moderne* e *liberali*, del corpo della donna, sfruttato "per realizzare un desiderio che non è il suo"<sup>41</sup>. Acutamente ella nota che la formula "utero in affitto", "con tutta la sua crudezza, non lascia scampo: o pensiamo ad un corpo femminile fatto a pezzi o pensiamo ad un corpo femminile affittato per intero [...] Ma quello che non si può negare è che ci troviamo dinanzi ad una minaccia che mira alla libera disponibilità di sé da parte femminile"<sup>42</sup>, dovuta ad una maternità vissuta da una donna non come piena realizzazione di sé, ma quasi come parentesi, come se la gravidanza e il parto non ne cambiassero per sempre il corpo e, quindi, l'anima.

## 5. *L'anima del corpo*

L'analisi fin qui condotta ci porta a tornare, ad un maggior livello di profondità, all'aspetto da cui l'intuizione immediata partiva: *l'anima del corpo*. Siamo infatti partiti dalla domanda sul senso, eludibile o ineludibile, del legame tra la paternità e il corpo di un uomo e la maternità e il corpo di una donna. Rimane a questo punto la percezione che se è vero che la persona umana non è riducibile alla sua biologia, ovvero che la biologia non è tutto di noi, ciò non significa che non abbia alcun peso in noi (come, d'altra parte, non si fa fatica ad ammettere quando si parla di altri temi).

<sup>40</sup> L. Muraro, *L'anima del corpo. Contro l'utero in affitto*, La Scuola, Brescia 2016, p. 16.

<sup>41</sup> Ibi, p. 34.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

Se, come detto fin dall’inizio il dibattito sulla possibilità dell’omogenitorialità si configura come disputa tra chi dice che essa è *contro natura* e chi, invece, sostiene che non esiste alcuna famiglia *naturale*, è proprio sul termine natura che le fallacie di vaghezza e ambiguità abbondano. E l’aggettivo *naturale* viene usato ora come sinonimo di *biologico*, ora come sinonimo di essenziale; senza che sia ben chiarito l’uno e l’altro uso, né avendo cura di distinguerli.

Ma cosa significa davvero la parola “natura” quando viene usata in riferimento alla vita delle persone umane? E cosa l’espressione “natura umana”? Significa solo biologia?

Questo tema meriterebbe una trattazione a parte<sup>43</sup>. Per i nostri scopi, mi limito a due passaggi. In primo luogo, la precisazione heideggeriana, contenuta in un saggio dedicato alla filosofia aristotelica, secondo cui il termine “natura”, già in greco, ha due significati: il primo che fa riferimento alla biologia e si contrappone all’arte, ovvero a quanto – diremmo noi oggi – è creato dalla volontà dell’essere umano, quindi alla tecnica (ma anche alla cultura); il secondo contenuto nell’espressione “natura delle cose” che indica la loro interna essenza<sup>44</sup>. Ora, quando diciamo “natura umana” siamo alla ricerca della nostra essenza propria come persone.

Tuttavia – e veniamo al secondo aspetto – da questa non è esclusa la nostra biologia. Come soprattutto gli studi delle donne ci hanno aiutato a vedere, è stata viceversa proprio la dimenticanza dei corpi e del valore dell’esperienza corporea che, a partire dalla separazione cartesiana tra corpo e anima, ha reso possibile il predominio maschile e la subordinazione femminile<sup>45</sup>.

Così non stupisce che un filone del femminismo contemporaneo recupera, come via alternativa all’antropologia cartesiana, l’antropologia fenomenologica<sup>46</sup>. Infatti, per Husserl e per coloro che si sono messi

<sup>43</sup> Si rimanda a: M. Galletti – S. Vida, *Indagine sulla natura umana. Itinerari della filosofia contemporanea*, Carocci, Roma 2011; F. Facchini (a cura di), *Natura e cultura nella questione del genere*, EDB, Bologna 2015.

<sup>44</sup> Cfr. M. Heidegger, *Sull’essenza e il concetto della physis. Aristotele Fisica B1*, in Id., *Segnavia*, Adelphi, Milano 1986, pp. 193 – 255.

<sup>45</sup> Cfr. I. M. Young, *On Female Body Experience*, Oxford University, Oxford 2005.

<sup>46</sup> E.A. Grosz, *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism*, Indiana University Press, Bloomington 1994.

“alla sua scuola”, ogni luce sul reale si dischiude a partire da un *punto zero*. E, come, questo punto zero è un io corporeo, ovvero un *corpo animato vivente*. Edith Stein ha sapientemente presentato la struttura della persona umana come un progressivo approfondirsi di strati, dal corpo vissuto, alla psiche, allo spirito. In questa prospettiva, è particolarmente visibile come il corpo della persona abbia sempre, in un legame insolubile e reciprocamente strutturante, un'anima; tanto che per questa autrice anche le attività più spirituali – e tra queste ella annovera anche l'azione educativa – portano con sé traccia del corpo che le realizza, mostrando sempre anche il loro carattere sessuato<sup>47</sup>.

In generale, si può dire che la fenomenologia aiuta a riconoscere che noi *abbiamo un corpo*, ma non come abbiamo gli altri oggetti estesi nello spazio, che costituiscono una realtà esterna a noi: il nostro corpo *non ci abbandona mai*<sup>48</sup>. Pur non essendo l'unica, la corporeità è una componente non eludibile della nostra essenza e il corpo di ciascuno, come il suo personale punto zero, è per lui o per lei la condizione invalicabile della possibilità di esperire il mondo e di entrare in relazione con gli altri (ugualmente fatti anche di corpo). In tal senso, il fenomenologo Henry usando il termine carne per indicare il corpo umano in quanto corpo vissuto, osserva: “il punto di partenza è la nostra carne”<sup>49</sup>. Per la vita umana, proprio in quanto umana, si può dire allora che *la biologia non è mai solo biologia*<sup>50</sup>.

Non si può pensare di superare “il pregiudizio biologico” nascondendo questo dato essenziale di noi, come mostrano le riflessioni di Muraro, la cui vigilanza sul potere di pregiudizi e destini biologici è a tutti evidente. Ed è significativo, che proprio le ricerche empiriche, quando danno accesso ai vissuti, rivelano ad esempio che spesso nelle coppie di madri lesbiche, il *genitore non di nascita* (cioè colei che è difficile non solo per la ricerca scientifica e per la società da definire ma anche per il bambino da chiamare) soffre la “disuguaglianza procreativa”. Da ciò sembra potersi dedurre come il vissuto legato alla differenza “bio-

<sup>47</sup> Per approfondimenti, rimando al mio: *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Milano, Mondadori 2016.

<sup>48</sup> M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2005.

<sup>49</sup> M. Henry, *Incarnazione. Una filosofia della carne*, Sei, Milano 2001, p. 173.

<sup>50</sup> È questa la tesi sapientemente argomentata rispetto al tema in parola da X. La-croix in: *In principio la differenza. Omosessualità, matrimonio e adozione*, Vita e pensiero, Milano 2005.

logia” sia molto presente: “queste donne raccontano di sentirsi ferite, turbate gelose ed escluse nelle occasioni in cui il figlio esprime una chiara e netta preferenza per la partner; che proprio in questi casi che le madri si attivano per modificare la situazione, cercando di far trascorrere più tempo al bambino con la madre meno preferita, distribuendo compiti di cura o alternandosi nella routine quotidiane. Se la presenza nella coppie eterosessuali di una madre e di un padre dà luogo a forme di attaccamento costitutivamente differenti, che non si prestano perciò a confronti e rendono facilmente accettabili eventuali preferenze, la presenza di due genitori dello stesso sesso inevitabilmente introduce il tema del confronto l’interrogativo su quali dei due membri della coppia sia preferito dal figlio”<sup>51</sup>; analogamente si può osservare che numerose coppie omosessuali, di gay come di lesbiche spesso preferiscono rivolgersi all’adozione perché in questo caso entrambi i membri della coppia non hanno legami di nascita biologica con il figlio.

D’altro canto, quando si dice che non possiamo prendere, come modello dell’esperienza umana della genitorialità, il legame eterosessuale biologicamente fertile si lascia in ombra l’essenziale: non tanto perché si dimentica che mentre la sterilità di una coppia eterosessuale è un fatto dovuto a malfunzionamenti organici o a cause psicosomatiche e “nelle coppie omoparentali invece è la stessa *natura della coppia* a non essere destinata a produrre spontaneamente un figlio”<sup>52</sup>, ma soprattutto perché si finisce con il ridurre la generatività della coppia al solo concepimento, alla sola riproduzione, che ovviamente non specifica della specie umana. Non casualmente allora la possibilità che la donna lesbica intraprenda una gravidanza grazie ad un “donatore” riporta prepotentemente il dato biologico sulla scena. Si tratta di un uomo che sceglie di riprodursi *senza davvero generare*.

<sup>51</sup> E. Canzi, *Omogenitorialità, filiazione e dintorni*, cit., p. 6. La ricerca cui si fa riferimento è uno studio longitudinale condotto su 30 coppie di madri lesbiche che hanno fatto ricorso alla fecondazione medicalmente assistita con interviste un mese prima del parto, tre mesi dopo il parto e quando il figlio aveva tre anni e mezzo (cfr. A. E. Goldberg, *Omogenitorialità. Famiglie con genitori gay e lesbiche: studi e ricerche*, Erickson, Trento 2015)

<sup>52</sup> A.M. Nicolò, *Omogenitorialità: corpo, simbolo e funzioni mentali*, in «Giornale italiano di psicologia», 1-2/2016, p. 160.

## 6. Paragoni adeguati?

Come si è visto, molto spesso la legittimazione dell’omogenitorialità viene cercata nel paragone con le situazioni relazionali generate dalle nuove forme familiari e con l’adozione.

Rispetto al paragone con le prime, si può osservare che nel caso più frequentemente considerato, ovvero quello della madre che da sola cresce uno o più figli, non c’è necessariamente la negazione del maschile: quando ciò è avvenuto non è stato un guadagno per i bambini, tanto che gli orientamenti educativi in merito sono concordi nell’indicare la necessità che questa madre permetta al figlio o alla figlia di avere anche figure maschili di riferimento.

A chi poi voglia fondare la possibilità dell’omogenitorialità sul paragone con quanto accade nella famiglia ricomposta, si può rispondere che ogni famiglia ricomposta nasce dall’aver rotto uno specifico patto coniugale, quindi dall’aver smentito il valore che un uomo dava alla relazione con una donna e/o che, viceversa, quella donna dava alla relazione con quell’uomo, ma non il valore della relazione uomo-donna in quanto tale; e quando quell’uomo si lega a un’altra donna o quella donna si lega a un altro uomo (ed è quest’ultimo che nella maggior parte dei casi diventa il terzo genitore dei figli nati dal precedente matrimonio), generando una famiglia ricomposta, la desiderabilità della reciprocità tra il maschile e il femminile trova una nuova conferma.

Il paragone con l’adozione si presenta con una forza maggiore, perché allude ad un amore che non dipende *dal sangue*. Va però ricordato che le ricerche sull’adozione mostrano come la buona riuscita di essa dipende essenzialmente dalla capacità di narrare, e quindi di non nascondere, le origini biologiche, creando uno spazio che viene chiamata “triade adottiva”<sup>53</sup>, che comprende il bambino, i suoi genitori adottivi e i suoi genitori biologici (o comunque la sua storia e le sue appartenenze passate). Generando questo spazio triadico, i genitori sono chiamati ad accogliere insieme al bambino, anche la sua diversa origine.

Dalle ricerche empiriche condotte finora, non sembra che le coppie omosessuali che ricorrono alla fecondazione eterologa o alla gestazio-

<sup>53</sup> Cfr. F. Vadilonga (a cura di), *Curare l’adozione. Modelli di sostegno e presa in carico della crisi adottiva*, Raffaello Cortina, Milano 2010, p. 139 e passim.

ne per altri, siano sempre così disposte ad accogliere questo “terzo”, il “birth other”, dentro la loro relazione<sup>54</sup>. Si registra che soprattutto le donne vivono il rapporto che il figlio potrebbe istaurare con il “donatore” con disagio. Come notano Scabini e Cigoli nella possibile presenza di questo terzo, diventa percepibile la scissione tra il biologico e il simbolico.<sup>55</sup> Se poi si ipotizza che quest'uomo possa voler ad un certo punto fare il padre, o voler esser conosciuto dal figlio o dalla figlia come tale, «attenta alla coppia omosessuale in quanto appunto “omo”»<sup>56</sup>.

Ma il motivo decisivo per cui il paragone con l'adozione da parte di una coppia eterosessuale, così usato, non regge è un altro.

Certamente il senso profondo della genitorialità non sta nel sangue o nella biologia. Nondimeno, come accennato, noi siamo *anche* sangue e biologia e la corporeità è una dimensione costituiva della struttura della persona umana e la corporeità è sempre sessuata. Pertanto, sebbene (1) non sia il legame istituito dalla nascita biologica quello che fonda il legame genitoriale (perché indubbiamente – questa evidenza si impone a tutti – ci sono bambini messi al mondo da persone che non sono mai stati *davvero* i loro genitori e *veri* genitori di bambini che non hanno concepito *nella carne*); (2) tanto in presenza di coppia eterosessuale adottiva quanto nel caso di una coppia omosessuale adottiva, “il bambino non è il prodotto spontaneo del legame di coppia” non provenendo “dall’atto generativo sessuale dei loro genitori come coppia”<sup>57</sup>; (3) non si voglia qui dire che ai figli basta o sia indispensabile “trovare collocazione in una genealogia del sangue considerata necessaria ad una completezza identitaria”<sup>58</sup>, tuttavia il paragone tra adozione e omogenitorialità non regge proprio per il fatto che nel secondo caso manca la differenza sessuale nella coppia, cioè è sbarrata all’origine, per il bambino o per la bambina, la possibilità della reciproicità tra due adulti, di *primaria* importanza per la sua formazione personale, che sia un’esperienza di reciproicità tra il maschile e il femminile.

<sup>54</sup> D. Naziri, E. Feld-Elzon, A. Ovart, *Les nouvelles familles*, De Boeck Supérieur, Bruxelles 2010.

<sup>55</sup> E. Scabini – V. Cigoli, *Sul paradosso dell’omogenitorialità*, in «Vita e Pensiero», 6/2013, pp. 101-112, p. 109.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> A. M. Nicolò, *Omogenitorialità: corpo, simbolo e funzioni mentali*, cit., p. 160.

<sup>58</sup> F. Ferrari, *Padri gay. Sfide e risorse di una genitorialità fuori dai ruoli*, in M. Andolfi – A. D’Elia, *Alla ricerca del padre in famiglia e in terapia*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 73.

Si comincia qui a vedere che, in prospettiva educativa, il valore della reciprocità tra l'uomo e la donna come ingrediente essenziale della genitorialità non si esaurisce o, meglio, non ha il suo luogo proprio nell'atto della generazione fisica.

## 7. *Nate e nati da una relazione personale*

A questo punto, i confini della questione appaiono in modo più chiaro: per quali ragioni la reciprocità tra un uomo e una donna è da considerarsi una condizione *necessaria*, non solo per il benessere, ma per la piena fioritura umana di un bambino o di una bambina? Perché deve essere così e non altrimenti?

Queste pagine non hanno certo la pretesa di dare risposte definitive ed esaustive. Nondimeno è possibile mettere in luce quello che è emerso.

Innanzitutto stiamo parlando di condizioni *necessarie*: non sufficienti e bastevoli. Nessuno infatti vuol sostenere che basta la compresenza fisica di un uomo e di una donna per far crescere nella maniera migliore possibile il bambino. Ovviamente si può essere presenti fisicamente, ma assenti sul piano educativo; come assenti fisicamente, eppure molto presenti nell'educazione (pur con limiti oggettivi che non vanno negati).

Abbiamo precisato che, coloro che si esprimono a favore dell'omogenitorialità non negano la differenza tra i sessi, ma che ad un bambino servono *davvero* una mamma e un papà, cioè che la loro relazione sia per lui la condizione *migliore* e, perciò preferibile.

In effetti, chi argomenta a favore dell'omogenitorialità, non può negare la differenza tra sessi, anche perché ormai abbondano studi che, anche su base empirica e neuroscientifica in particolare, mostrano con chiarezza che non poche differenze ci sono e che queste non si esauriscono nelle funzioni riproduttive. Ed è indubbio che “la strada che va dal ritrovarsi maschio o femmina al divenire maschio o femmina”<sup>59</sup> comincia indubbiamente in modo diverso per un bambino e per una bambina, che non allo stesso modo vivono l'essere *nati di donna* – per

<sup>59</sup> A. Salonia, *Femminile e maschile: vicende e significati di un'irriducibile diversità*, in Romano (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, FrancoAngeli, Milano 2008.

citare un classico degli studi di genere. In tal senso ho finora parlato della crescita di un bambino *e/o* di una bambina: due percorsi per molti aspetti sovrapponibili, per altri differenti.

Chiediamoci allora: che accade se quando questa strada comincia, la differenza dei corpi adulti che si prendono cura di lei o di lui non è presente? La domanda rimane forte, anche se c'è chi sembra risolvere ogni problematicità, affermando che comunque i contesti che modellano lo sviluppo dell'identità e dell'orientamento sessuale sono molteplici: vanno oltre le figure genitoriali, includendo anche altri membri della famiglia e figure significative del contesto sociale.

In molti studi poi si sottende o si argomenta che il *funzionamento della mente* è lo specifico dell'essere umano; ora, questo riduzionismo della persona a una delle sue dimensioni (che è dimenticanza tanto del corpo quanto dell'anima) ha, tra le altre, una conseguenza precisa: “più il “mentale” si impone più avremo a che fare con *funzioni*: funzione materna, funzione paterna che potranno essere esercitate in modo non necessariamente coerente con l'appartenenza biologica”<sup>60</sup>. Se questo modo di dire è adeguato, dinanzi al “problema” dell'omogenitorialità, davvero basta “sostituire a concetti come padre e madre quello di funzioni paterne e materne per vedere risolto il problema”<sup>61</sup>. Chiediamoci però: cosa significa davvero parlare di funzioni? Cosa implica esprimersi esclusivamente in questi termini?

Se guardiamo la cosa da vicino, in relazione a quanto prima già osservato, vediamo come si finisca con il ridurre le persone a “supporti neutri e intercambiabili di caratteristiche femminili e maschili”<sup>62</sup>: a supporti incorporei. Ma – come proprio gli studi di genere e, segnatamente, quelli *delle donne* hanno contribuito a mettere in luce – quando le persone

<sup>60</sup> A. Ferro, *Nel presepe moderno anche le coppie gay*, in «Corriere della sera», 6 gennaio 2013. Si noti che così prosegue l'intervento del...: “Che ben vengano bambini di coppie che si amano e che siano capaci di buoni accoppiamenti mentali [...] I figli li faccia chi ha voglia di accudirli con amore”.

<sup>61</sup> A. Ferro, *Omogenitorialità, un pensiero in cerca di pensatore*, in «Giornale italiano di psicologia», 1-2/2016, p. 133. E l'autore poi afferma: “è nello specifico dell'affettivo, dell'emozivo, del legame che affondano le radici della genitorialità”. (p. 135). Per fare un altro solo esempio, insieme a quelli già citati: L. Fruggeri, *Genitorialità: dalla attribuzione di un ruolo all'esercizio di una funzione*, in A. Gigli (a cura di), *Maestra, ma Sara ha due mamme, Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*, Guerini, Milano 2011, pp. 66-77.

<sup>62</sup> L. Sesta, *Per un'etica della lotta civile*, cit., p.

vengono dissolte in una considerazione incorporea, sono di fatto, pericolosamente, dimenticate come persone. Inoltre, cosa sono le funzioni materne e paterne del tutto private dell'ancoraggio a corpi sessuati, se non stereotipi sociali<sup>63</sup>

E se c'è chi afferma che “il bambino interiorizza non soltanto i corpi della madre e del padre, ma anche ai loro modelli relazionali”<sup>64</sup>, rimane un'altra domanda: quale relazione autentica tra persone, non è sempre anche, o meglio innanzitutto, una relazione corporea?

Se il corpo è la condizione a partire dalla quale entriamo in contatto gli uni con gli altri, ogni relazione interpersonale e comunicativa è, innanzitutto, una relazione intercorporale<sup>65</sup>. Pertanto, lo è anche ogni relazione educativa. Parafrasando Henry, potremmo dire che il punto di partenza del messaggio educativo che possiamo offrire, come persone ad altre persone, è la nostra carne.

Ora, nella relazione educativa genitoriale ciò assume uno spessore specifico e quel tratto della nostra umanità per cui la biologia non è mai solo biologia, comincia allora ad apparire in una precisa luce. Guardando in particolare alla relazione genitoriale nelle prime fasi del suo generarsi, possiamo intuire che nel semplice essere maschio o femmina di chi si prende amorevolmente cura di lui c'è già per il bambino un primo messaggio “che trascende le “prestazioni” affettive di chi “fa” il genitore”<sup>66</sup>.

Un padre e una madre proprio in quanto uomo e donna, hanno modi diversi, perché diversamente corporei, di educare. E ciò è mostrato, ad esempio, dal loro differente modo di cullare un bambino piccolo e dal tipo di giochi che scelgono<sup>67</sup>, dal modo di cadenzare il tempo della vita familiare<sup>68</sup>, dal diverso modo di esercitare l'autorità<sup>69</sup>.

<sup>63</sup> X. Lacroix, *In principio la differenza*, cit., p. 26.

<sup>64</sup> V. Lingiardi – N. Carone, *Madri lesbiche, padri gay: genitori de-generati?*, cit., p. 69.

<sup>65</sup> Per un'analisi fenomenologica del significato di quest'espressione: A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2016.

<sup>66</sup> L. Sesta, *Per un'etica della lotta civile*, cit., p. 153n.

<sup>67</sup> S. Argentieri, *Il padre materno*, Einaudi, Torino 2014, p. 20.

<sup>68</sup> C. Ventimiglia (a cura di), *Paternità in controluce. Padri raccontati si raccontano*, FrancoAngeli, Milano 1996.

<sup>69</sup> L. Muraro, *Autorità*, Rosenberg&Sellier, Torino 2013.

Ora, è un guadagno scientifico chiaro delle ricerche più recenti la consapevolezza che, la nascita (anche per via di adozione) di un bambino o di una bambina in una famiglia, genera un'interazione sempre *triadica*: in un dialogo denso di emozioni, fatto di gesti corporei ancor più che di parole, la piccola o il piccolo, interagiscono non solo con la madre, ma con entrambe le persone che si occupano di lei o di lui, riconoscendo la relazione che c'è tra loro<sup>70</sup>. È questa che propriamente li cresce (cosa che sembrano non vedere quei genitori che usano esclusivamente “mio figlio” o, all'occorrenza, “tuo figlio”).

Ulteriori studi e ricerche dinanzi alla possibilità dell'omogenitorialità sono necessarie – si diceva prima. E soprattutto per insistere sul valore educativo della relazione tra i genitori. Una direzione promettente di indagine in tal senso è data dal costrutto psicopedagogico della *cogenitorialità*. Il termine allude non solo alla qualità dell'accordo e del sostegno reciproco di due adulti nello svolgere la funzione genitoriale, ma innanzitutto all'integrarsi e comune dispiegarsi dell'esser padre e dell'esser madre<sup>71</sup>. Risulta in tale prospettiva superata l'osservazione madre/bambino: l'attenzione psico-pedagogica deve concentrarsi sulla coppia genitoriale, perché la genitorialità è “l'unica relazione educativa costituivamente duale”<sup>72</sup>.

Si potrebbe sostenere che questa reciproca influenza può avvenire anche in una coppia omosessuale, ma si perderebbe lo specifico che nella relazione interpersonale è dato dall'essere una *relazione intercorporea*. Non vanno, d'altro canto, dimenticate tutte quelle ricerche che mostrano che l'arrivo di un neonato in una famiglia, o meglio già la sua gestazione, comporta delle modificazioni mentali nei genitori, come donna e come uomo. La preoccupazione della madre per prima tesa a decifrare i bisogni del bambino produce delle modificazioni nella corteccia orbito-frontale<sup>73</sup>: anche dell'uomo che le è accanto. Infatti, che la gravidanza, il parto e l'impegno nell'accudimento del neonato cambino la struttura cerebrale della donna, può suscitare un certo stupore, è certamente più stupefacente che modificazioni significative

<sup>70</sup> Cfr. M. Ammaniti – V. Galles, *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

<sup>71</sup> J.P. McHale, *Le sfide della cogenitorialità*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

<sup>72</sup> M. Vinciguerra, *La competenza genitoriale. Verso l'orizzonte della reciprocità*, in «Pedagogia e Vita», 2015, pp. 114-128, p. 119.

<sup>73</sup> M. Ammaniti – V. Gallese, *La nascita dell'intersoggettività*, cit., pp. 83 e ss.

sono riscontrabili, anche nel cervello dell'uomo che lei ha reso padre. E ciò in risposta non solo alla presenza del bambino, ma proprio di lei, che come sua compagna, è diventata madre di suo figlio. Ciò a sua volta rafforza, sul piano neurofisiologico, la trasformazione continua della donna in madre. Si può dire allora che il cervello materno genera il cervello paterno, come reciprocamente il secondo genera il primo<sup>74</sup>.

Si possono poi citare anche tutti gli studi che evidenziano come l'attaccamento del bambino o della bambina al padre sia correlato in modo importante dalla relazione di quest'ultimo con la madre: "dopo aver attaccato il figlio al padre, il suo compito di favorire l'interesse del bambino verso il padre, il figlio non andrà mai verso l'esterno, se la madre non lo aiuta [...] L'identificazione del figlio al padre corrisponde all'incoraggiamento della madre ad un legame reciproco tra di loro"<sup>75</sup>.

A loro volta i padri possono influenzare la relazione che il figlio ha con la figura materna, anche innescando meccanismi di trasformazione positiva: "Usufruire di un partner attento e affettuoso potrebbe far sì che le capacità relazionali materne possono mantenersi per come sono, se adeguate, ma possono trasformarsi se distorte, così da virare verso quelle dimensioni di affetto, di calore di comprensione che garantiscono il funzionamento ottimale del bambino [...] Naturalmente vi è una interdipendenza tra la qualità della relazione di coppia la relazione genitore/bambino, così che la sensibilità di entrambi i genitori nei confronti dei bisogni dei figli è strettamente correlata alla soddisfazione coniugale [...] L'importanza vera del padre nello sviluppo del bambino, quindi, non deriva dal suo saper fare il "mammo", ma nel suo sapersi porre o come fattore di trasformazione dello schema che la moglie ha di se stessa, se la donna è insicura, o come colui che promuove mantiene il senso di sé della moglie, ove questa è sicura, cosicché ne esca migliorata rafforzata la qualità della relazione madre figlio"<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> L. Brizendine, *Il cervello dei maschi*, Rizzoli, Milano 2010, pp. 110 ss.

<sup>75</sup> F. Cacciaguerra – F. Cascini, *La figura e la funzione paterna*, FrancoAngeli, Milano 1976, p. 81.

<sup>76</sup> G. Attili, *Il ruolo del padre l'evoluzione della paternità*, in M. Andolfi – A. D'Elia, *Alla ricerca del padre in famiglia e in terapia*, cit., pp. 42-53.

D'altra parte, anche quando si evidenziano le preoccupazioni accuditive e la capacità di tenerezza del padre contemporaneo – caratteri che si continuano a definire "materni" – non si può non riconoscere l'importanza del corpo del padre nella relazione

Si può dire allora che *le ombre dell'amore materno*<sup>77</sup>, possono essere rischiare solo da quelle dell'amore paterno e viceversa.

Per provare a concludere possiamo dire che, se è a tutti evidente che nessuna coppia è coppia genitoriale solo perché produce *spontaneamente* un figlio, va evidenziato di più e sempre meglio che anche due genitori “di nascita” che crescono insieme un figlio non hanno esaurito il loro compito di coppia diversamente sessuata con il concepimento. Quelli sono solo gli inizi; gli inizi di una storia in cui la sfida educativa sta anche nell'accogliere il rischio e la fatica della differenza sessuale. Essa si continua a manifestare ogni giorno, anche nei fatti quotidiani, in cui la madre è madre perché porta in ciò a espressione parti specifiche del suo essere donna (per alcuni sono le più importanti ed essenziali, per altri sono semplicemente alcune e non altre: non posso entrare in questo tema, molto studiato) e perché, contemporaneamente e reciprocamente, il padre è padre e porta in ciò ad espressione parti specifiche del suo essere uomo (e sul come e se l'essenza dell'uomo si realizza in relazione al suo esser padre, sarebbero necessari molti più studi).

Dall'angolo di visuale che abbiamo guadagnato, due persone dello stesso sesso non possono essere genitori come gli altri, non perché meno bravi o moralmente inadeguati, ma perché la loro relazione è qualcosa di diverso da una relazione eterosessuale. E questo fa una differenza significativa non solo per loro, ma anche per il bambino come, sia pure diversamente, per la bambina al cui bene sono orientate le loro *cure*, il loro *amore*.

Un uomo e una donna generano un bambino, nella reciprocità della loro differenza sessuale, in molti modi e progressivamente nel tempo, nel relazionarsi con lui o con lei in tutti gli aspetti della vita. Pertanto: il valore della reciprocità tra uomo e donna non ha il suo luogo proprio nell'atto della generazione fisica, perché *non è quello il solo atto generativo della coppia come coppia diversamente sessuata*; né quello più generativo dal punto di vista educativo.

Così se è vero che “ciò di cui il bambino ha bisogno non è la biologia

educativa, dei giochi più “fisici” che egli propone e dell'esplorazione dell'ambiente di cui si fa promotore: in breve del “corpo a corpo” con lui.

<sup>77</sup> Cfr. M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2016.

che lo lega al genitore”, è ancor più vero che si diventa sempre genitori generando i figli, ogni giorno insieme, nella propria carne; non certo come sostrati incorporei e neutri. Questa volta il paragone con i genitori adottivi è illuminante: nella carne non hanno concepito i loro figli e le loro figlie, ma nella carne della loro vita quotidiana li accompagnano, come coppia, nell'esistenza.

Il fatto che nessuno possa negare la differenza tra i sessi – e come abbiamo visto nemmeno una coppia omosessuale può rappresentare una tale negazione – significa che, come emerge dagli studi delle donne e non solo, l’umanità mai si dà “in modo neutrale al di là della differenza dei sessi”<sup>78</sup>, ovvero che l’umanità che è presente in un uomo è al contempo identica e differente rispetto a quella presente in una donna. Ne segue che l’uno ha dinanzi a sé l’altra come il differente modo di esser persona, e viceversa: testimonianza viva che, per ciascuno come per ciascuna, il suo modo di esser persona non ne esaurisce le possibilità di esserlo e che l’incontro con quello che per lui o per lei è *l’altro radicalmente altro* è una fonte di arricchimento specifica, non altrimenti attingibile. Tutto ciò nell’esperienza vissuta dell’esser genitore, ovvero nell’amore genitoriale che è sempre *incarnato* e, quindi, sessuato, si vede in modo peculiare e sempre meglio si può cercare di comprendere: l’amore di ciascuno dei due genitori è incompleto e chiede, per non rimanere in una generica affettività e superare egoismi e parzialità, di essere arricchito, sorretto e corretto, dalla relazione generativa con *l’altro* genitore.

In sintesi si può dire che, il compito pedagogico ed educativo che oggi si dischiude è far sì che padre e madre si comprendano sempre di più e sempre di più siano compresi “come reciprocamente determinanti (a pari titolo!) nella crescita del figlio”<sup>79</sup>. *Reciprocamente determinanti* significa che un uomo è il padre che è, anche grazie alla donna che, accanto e insieme a lui, è madre: è lei che lo ha reso e, soprattutto, continua a renderlo ogni giorno padre; come, specularmente, quest’ultima diventa ogni giorno la madre che è, grazie a lui.

<sup>78</sup> H. U. Von Balthasar, *Personae del dramma. L'uomo in Dio*, Jaca Book, Milano 1982, p. 345. Cfr. C. MacKinnon, *Toward a Feminist Theory of the State*, Harvard University Press, 1989.

<sup>79</sup> G. Salonia, *Verso un nuovo stile di cogenitorialità. La prospettiva gestaltica*, in A. Merenda (a cura di), *Genitori con*, cit., p. 109.

Maria Vinciguerra

## *L'educazione tra identità sessuale e identità di genere*

Quanti svolgono il ruolo di educatori devono confrontarsi quotidianamente, anche in modo inconsapevole, con “questioni di genere” e con l’ambiguità di molti dei termini e delle parole che a tale questione si riferiscono.

Pertanto, è necessario ritrovare un vocabolario essenziale che ci permetta di intendere in modo non equivoco termini e parole che oggi sembrano assumere sempre di più un significato ambiguo, tanto da arrivare a perdere significato o ad essere usati impropriamente come sinonimi.

Il lettore potrebbe chiedersi qual è l’attinenza tra un’analisi semantica e concettuale con un discorso che vuole focalizzarsi sull’educazione. Cercheremo di rispondere cammin facendo, tuttavia, proverò ad approntare una prima risposta: se non ci cimentiamo nella fatica della ricerca del significato “essenziale” dei termini e delle espressioni in questione, rischiamo di diffondere, come vere, affermazioni che necessitano di un approfondimento attraverso un ragionamento critico, nel nostro caso, di carattere pedagogico<sup>1</sup>. Senza un’adeguata riflessione critica che sappia tradursi in orizzonti di senso per la pratica educativa, tali presunte verità si diffondono e si traducono in comportamenti diffusi, che in quanto tali assumono un carattere di “normalità”. Diversamente, la domanda di fondo (nel senso che ne sta a fondamento) della pedagogia è: “Ciò che si dice e si fa, corrisponde ad un bisogno educativo fondamentale per l’uomo contemporaneo? Contribuisce al suo benessere e alla sua conseguente disposizione al bene?”

<sup>1</sup> In particolare, il riferimento è ad una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico ermeneutico che costituisce il paradigma all’interno del quale si inserisce la riflessione di chi scrive. Cfr. A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.

## 1. L'identità sessuale

Cerchiamo di definire le parole chiave utilizzate in questo contributo, iniziando dal concetto di identità sessuale. In letteratura, si tratta delle differenze biologiche e fisiche tra maschi e femmine. La presenza di una determinata coppia cromosomica (XY o XX) comporta la formazione di genitali, di caratteri sessuali primari e secondari, la formazione degli apparati finalizzati alla riproduzione, la secrezione di specifici ormoni nel corso dell'adolescenza e di tutta la vita fertile. Inoltre, l'alterazione di uno o più di questi processi viene classificata come forma patologica, più o meno grave, dello sviluppo sessuale.

Secondo alcuni studi, la differenza sessuale comporterebbe anche differenze anatomiche e funzionali tra il cervello maschile e quello femminile, nella direzione di una differente capacità di osservazione e di elaborazione, ovvero di approccio alla conoscenza. Dato, per altro, confermato anche da alcuni studi sull'apprendimento che sembrano dimostrare come il funzionamento della mente maschile sia diverso da quello della mente femminile<sup>2</sup>.

In ogni caso, per le scienze biomediche la differenza tra maschio e femmina è una realtà biologica e fisiologica dimostrabile: la spiegazione biologica non lascia spazio ad interpretazioni o a scelte individuali. Questo tipo di spiegazione ci dice, innanzitutto, che l'identità sessuale si basa su un dato costitutivo ed originario che si mostra in tutta la sua evidenza nel sesso biologico alla nostra nascita, ciò significa che la persona umana è ontologicamente sessuata, cioè si nasce maschi o femmine.

Altra questione è il piano dell'orientamento sessuale, che concerne l'attrazione verso persone del sesso opposto (eterosessualità), del proprio sesso biologico (omosessualità), o di entrambi i sessi (bisessualità). Le differenze strutturali cerebrali, risultato dell'interazione di geni, ormoni sessuali e sviluppo neuronale, sono ritenute la base anche dell'orientamento sessuale, che diviene manifesto durante la pubertà sotto l'influenza degli ormoni sessuali. Pertanto, sia l'identità sessuale sia l'o-

<sup>2</sup> Cfr. L. Brizendine, *Il cervello dei maschi*, trad. it. di L. Lanzi, P. Vicentini, Rizzoli, Milano 2010; Ead., *Il cervello delle donne*, trad. it. di L. Lanzi, P. Vicentini, Rizzoli, Milano 2007; A. La Marca (a cura di), *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili. Una didattica differenziata per le alunne e per gli alunni*, Armando, Roma 2007.

rientamento sessuale potrebbero avere un comune carattere di etero-determinazione (così come non si può scegliere se nascere maschio o femmina, non si ha facoltà di determinare se essere eterosessuali, omosessuali o bisessuali), cioè omosessuali si nasce, così come eterosessuali o bisessuali si nasce<sup>3</sup>.

La posizione teorica che abbiamo brevemente delineato è definita come determinismo biologico, in quanto afferma che la differenza sessuale è un dato naturale, originario e immodificabile che determina, appunto, il genere maschile o femminile della persona.

Stiamo affermando una realtà che indubbiamente si impone per la sua evidenza: il soggetto non esiste se non nel corpo. Tale corpo è segnato dalla differenza sessuale come una determinazione sostanziale qualitativa del corpo (e di questo ci accorgiamo molto presto); la sessualità è radicata nella struttura d'essere della persona, «di cui l'uomo e la donna costituiscono la differente ed ugualmente umana attuazione»<sup>4</sup>.

Tuttavia, su questi temi sono state elaborate altre teorie, tra cui quella del *costruzionismo sociale* che sostiene come la differenza sessuale sia relativa, storica e soggetta al cambiamento. In tempi più recenti, la teoria del *decostruzionismo* ha tematizzato la priorità del genere sul sesso e sembra aver animato il dibattito contemporaneo, in quanto rintraccia la radice del genere non nella natura e nemmeno nella cultura o società, ma nella volontà individuale<sup>5</sup>. Torneremo più avanti su questo punto.

## 2. L'identità di genere

A partire dalla fine degli anni Sessanta, il concetto di genere entra a far parte del patrimonio concettuale e delle prospettive analitiche e interpretative della psichiatria americana<sup>6</sup>. Negli anni Settanta, il termine “genere” entra nel vocabolario delle scienze sociali per indicare la ma-

<sup>3</sup> Cfr. S. LeVay, *Gay si nasce? Le radici dell'orientamento sessuale*, tr. it. di L. Rollè, N. Carone, Raffaello Cortina, Milano 2015.

<sup>4</sup> M.L. Di Pietro, *Dalla sessualità al genere: una rivoluzione antropologica e semantica*, «Rivista di Scienze dell'educazione», LII, 1 (2015), pp. 40-55, p. 53.

<sup>5</sup> Cfr. L. Palazzani, *Sex/Gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, G. Giappichelli, Torino 2011.

<sup>6</sup> Cfr. R.J. Stoller, *Sex and gender. On the development of masculinity and femininity*, The Hogarth Press, London 1968.

scolinità e la femminilità come categorie socialmente costruite; a differenza del sesso (che, come anticipato, si riferisce alla distinzione biologica maschio/femmina), il genere è inteso, anche nel linguaggio comune, come il significato sociale assunto dalle differenze sessuali. Inoltre, il genere, designando la costellazione di caratteristiche e di comportamenti che finiscono per essere rispettivamente associati ai maschi e alle femmine, include anche le innumerevoli aspettative sociali su ciò che significa essere uomini (come ci aspettiamo che un uomo si comporti) e su ciò che significa essere donne (come ci aspettiamo che una donna si comporti); ci stiamo riferendo in questo caso ai *ruoli di genere*.

Dunque, genere e sesso sono concetti, per alcuni aspetti, molto differenti tra di loro, tanto da poterci spingere ad affermare che il sesso è legato al corpo, al limite impostoci da un corpo che presenta determinate caratteristiche anatomiche, biologiche e fisiologiche, mentre il genere è legato ai ruoli e alle rappresentazioni sociali e culturali che l'appartenenza ad un sesso piuttosto che all'altro simboleggia, con un complesso di richiami fortemente situati storicamente e geograficamente, come le differenze tra uomo e donna, in società e in tempi diversi, ci ricordano costantemente.

Inoltre, il corpo sessuato (l'identità sessuale) e il sentirsi uomo o donna (l'identità di genere), non sono aspetti iscritti solo nel nostro corpo e nella nostra persona *ma anche in quello degli altri* e influenzano fortemente le relazioni intersoggettive. Infatti, l'appartenenza sessuale e il livello di corrispondenza tra caratteristiche anatomiche e l'idea di donna e di uomo che ci aspettiamo e che accettiamo, sono i primi elementi che notiamo nell'altro.

Tale corrispondenza è così importante nella relazione con l'altro che quando incontriamo qualcuno che presenta caratteristiche somatiche androgine, continuiamo ad interrogarci sulla sua appartenenza sessuale, senza riuscire ad andare oltre nella relazione o provando una forte resistenza a continuare ad interagire con qualcuno di cui non riusciamo ad intercettare una specifica identità sessuale. Si potrebbe però obiettare che questo tipo di resistenza relazionale è segno di stereotipi, o meglio di pregiudizi sociali; tuttavia, richiamando costrutti teorici della psicologia sociale<sup>7</sup>, possiamo affermare che proprio perché non riusciamo

<sup>7</sup> Mi riferisco in particolare alle teorie della coerenza cognitiva. Cfr. M.A. Hogg – G.M. Vaughan, *Psicologia sociale. Teorie e applicazioni*, tr. it. di A. Vincenzo, Pearson, Milano-Torino 2012, pp. 102 ss.

a rintracciare nessuna categoria sociale, proviamo una sorta di “incoerenza” cognitiva che non ci permette un’attribuzione ad una delle categorie interpretative più radicate nella mente umana e nella natura: il dimorfismo sessuale, è maschio o è femmina? Il corpo asessuato non è pensabile.

Ora, seppur il dato costitutivo del corpo in quanto maschio o femmina è originario, è altrettanto evidente che il genere, in quanto concetto sedimentato socialmente, storicamente e culturalmente, precede lo sviluppo della sessualità e lo organizza, modellando e caratterizzando differentemente le forme di espressione della sessualità maschile e femminile. Ne consegue che, contestualmente allo sviluppo fisico, si assiste ad uno sviluppo del sesso in senso psicologico (anche se i tempi della psiche sono più lenti di quelli biologici) che si riferisce, in sintesi, alla percezione che ciascuno di noi matura di appartenere al sesso maschile o a quello femminile: percezione psicologica interiore della propria identità, coniugata alla percezione di come si appare agli altri, nei comportamenti, nelle abitudini, nei ruoli maschili e femminili.

Il genere è dunque un concetto *culturalmente specifico e dinamico*: varia tra le culture e tra i periodi storici, così come cambiano le relazioni tra i generi. Pertanto, quando si afferma che essere maschi o femmine è una *costruzione culturale* che, pur non negando il corpo/la biologia ma partendo da esso, si fonda su rappresentazioni di specifici valori socio-culturali che pre-esistono alla nascita del soggetto e sono profondamente radicati in un complesso insieme di codici simbolici, iconografici, linguistici, comportamentali e relazionali, non possiamo negare che ci sia una verità anche in questo tipo di affermazioni. Come afferma Vito Mancuso, «Il fenomeno vita non è riducibile alla sola dimensione biologica. Il fenomeno vita è anzitutto e fondamentalmente *bios*, senza cui tutte le altre dimensioni vitali non potrebbero esistere. Questo però non significa che l’intero fenomeno vitale sia riducibile alla vita-bios. Una torta senza gli ingredienti non sarebbe possibile, ma non per questo una torta è riducibile ai soli ingredienti, perché oltre a essi occorrono anche la ricetta e il lavoro»<sup>8</sup>. Per seguire e fare mia la metafora di Mancuso, ci sono, dunque, degli elementi di base, “gli ingredienti del corpo”, su cui

<sup>8</sup> V. Mancuso, *Il principio passione*, Garzanti, Milano 2013, p. 150.

poi intervengono “le ricette socio-culturali e ambientali”, insieme “al lavoro educativo”; tutto è necessario perché il risultato sia equilibrato nella forma e nella sostanza.

Dunque, la riflessione sul genere ha il merito di aver tematizzato chiaramente che non si diventa spontaneamente uomini o donne per il solo fatto di nascere maschi o femmine, e che non lo si diventa in modo uguale in contesti socio-culturali differenti.

Storicamente la riflessione sul “genere” si è poi incrociata con il dibattito e la rivoluzione femminista per l’emancipazione della donna, tanto che il termine “genere” è associato più a quello femminile che a quello maschile, arrivando ad essere utilizzato per indicare la peculiarità della condizione femminile ritenuta storicamente, socialmente e culturalmente svantaggiata rispetto a quella maschile. In tal senso, la questione del genere coincide, in buona parte, con le problematiche sociali e le nuove discipline legate alla condizione delle donne e alla necessità di un’attenzione specifica alle donne sia nei saperi che nelle pratiche sociali (alcuni esempi: parità di genere, violenza di genere, stereotipi di genere, quote di genere, politiche di genere, medicina di genere, sociologia di genere, ecc.). Femminile e femminilità sono stati il primo ancoraggio simbolico del termine “genere”. Tuttavia, negli ultimi anni, una maggiore attenzione alla categoria del “maschile” ha configurato un oggetto teorico relativamente nuovo nell’ambito dei *men’s studies*<sup>9</sup>. Tali approcci comunque tendono ancora a mantenere vivo il dibattito sulla differenza di genere e sulla specificità dei due generi.

Successivamente, il post-femminismo più radicale ha cercato di eliminare i privilegi maschili e le forme di potere degli uomini sulle donne, cancellando la distinzione tra i sessi in quanto costruzione sociale di per sé discriminatoria. In tal senso, il “genere” è l'affermazione della volontà sulla natura, è in grado di “assorbire e sostituire il sesso”<sup>10</sup>. All'interno di questa prospettiva, cambia anche il significato e l'origine dell'orientamento sessuale, in quanto l'omosessualità o la bi-sessualità sarebbero “una potenzialità” repressa dai sistemi sociali che hanno

<sup>9</sup> Cfr. A. Taurino, *Identità in transizione: dall'analisi critica delle teorie della differenza ai modelli culturali della mascolinità*, Unicopli, Milano 2003.

<sup>10</sup> Cfr. J. Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del “Sesso”*, tr. it. di S. Capelli, Feltrinelli, Milano 1996.

scelto l’eterosessualità per mantenere un dominio e un potere sociale sostanzialmente basati su logiche maschiliste. In altre parole, secondo una prospettiva socio-costruzionista radicale (o teoria del decostruzionismo), il genere diventa una *performance* (che quindi può cambiare nel tempo), diviene una dimensione *fluida*, che pertanto non risponde più ad un’istanza identitaria: “Chi è? Chi sono?”. L’idea, infatti, è quella di costruire un mondo di relazioni senza identità, superando ampiamente la dicotomia maschile/femminile. Si approda così alla cosiddetta “Queer theory” che indica con la categoria “gender/queer” un’identità i cui confini possono essere continuamente reinventati sulla base di una “in-differenza sessuale”<sup>11</sup>.

Si pone, dunque, ben altra questione quando si afferma che la costruzione socio-culturale della propria identità di genere possa prescindere, esulare dal corpo stesso, possa divenire una variabile talmente *fluida* da essere autodeterminata, a seconda dei tempi e dei contesti, dal soggetto stesso, prescindendo, appunto, dalla sua appartenenza ad un sesso biologico piuttosto che all’altro. Tale posizione, vicina alle teorie proposte nei *Gender Studies*, non solo nega quella che abbiamo definito come un’evidenza costitutiva, in quanto le differenze biologiche tra i sessi sarebbero irrilevanti rispetto ai significati sociali attribuiti ai due sessi, ma mette totalmente fuori campo il discorso sull’educazione: è il soggetto stesso che in modo autonomo e “libero” autodetermina la sua identità di genere, a prescindere dal corpo e, a volte, anche contro il corpo (perdendo, in modo paradossale, la libertà di *autocomprendersi*).

Non si intende ovviamente negare l’esistenza di “disforie di genere” che creano profonde sofferenze in chi non si riconosce nel proprio corpo, ma in questi casi si tratta di disturbi dell’identità di genere, che proprio per la profonda sofferenza psicologica che provocano nei soggetti coinvolti, meritano un adeguato approfondimento e uno studio serio e rigoroso che non sarà oggetto di questo contributo.

<sup>11</sup> Tali teorizzazioni hanno avuto anche delle chiare implicazioni giuridiche, infatti sono già entrate o stanno entrando nel diritto vigente internazionale. Cfr. L. Palazzani, *Gender: presupposti filosofici e implicazioni giuridiche*, «Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género», I, 4 (2011), pp. 30-58.

### 3. L'*educazione*

Nell'epoca tardo moderna in cui viviamo, sembra che il rapporto tra i sessi debba smaterializzarsi, verso un sé *polisessuato, pansessuale o neutro* che, mettendo radicalmente in questione il piano del corpo sessuato, afferma sostanzialmente la costruzione di un'autodefinizione *identitaria asessuata* o di un soggetto che si *autodetermina secondo un genere arbitrario*. Si assiste dunque ad uno scivolamento da un piano di semplice analisi concettuale e semantica ad una definita prospettiva antropologica. Ma anche volendo rimanere ancora su una definizione terminologica, il genere non indica più un dimorfismo sessuale (che abbiamo individuato anche come categoria mentale), ma assume un significato plurale; esistono, infatti, secondo questa prospettiva, una molteplicità di generi.

Ma, se quando parliamo di identità di genere non possiamo più postularne aproblematicamente una deduzione lineare dall'identità sessuale, la domanda più cogente per la pedagogia diventa: se lo sviluppo della propria identità di genere, è un processo legato principalmente ad una scelta volontaria, che ruolo gioca l'*educazione*? L'*educazione* deve essere neutra accogliendo anche la scelta di non scegliere una propria identità di genere?

Per cercare di rispondere a questi interrogativi, non possiamo prescindere da una riflessione di tipo ontologico, qual è dunque la realtà (ammesso che vi sia) dell'essere umano? È evidente che seguire i *Gender Studies* significa "liberare" l'essere umano da una "realta'" corporea che in qualche modo lo vincola, dilatando la sua possibilità di autodeterminazione, che però prescindendo da qualsiasi vincolo di realtà può diventare anche *eterodeterminazione*. Prescindere dalla realtà di un corpo sessuato, postulare la costruzione di un'identità della persona *metasessuale* (ammesso che ciò sia possibile), significa, secondo una riflessione teorica che va in direzione opposta, incappare in nuove forme di dominio che paradossalmente non consentono una conoscenza autentica di sé, un autentico poter essere della persona, in quanto, se l'autodeterminazione non è ancorata a nessuna realtà, ciò che è vero o falso assume un carattere di estrema relatività, in cui chiunque può imporre all'altro il "prodotto" della sua identità. Con una certa evidenza, queste riflessioni hanno una forte relazione con un discorso sull'*educazione* perché si riferiscono chiaramente al rischio ideologico dell'indottrinamento: "Ti dico io chi essere, chi è giusto che tu sia!".

Cerchiamo di procedere nel nostro ragionamento prendendo in considerazione altri aspetti. Molto precocemente, tra i 3 e i 4 mesi, bambine e bambini iniziano a differenziare percettivamente i volti maschili e da quelli femminili<sup>12</sup>. Intorno al terzo anno di vita, il bambino e la bambina sono in grado di identificarsi come maschi e come femmine a partire dall'esplorazione del proprio corpo e del corpo degli altri (in primo luogo, il corpo dei genitori); e sono altresì in grado di indicare gli altri come maschi o femmine, anche attraverso alcuni elementi che tendono a caratterizzare l'appartenenza sessuale (come i capelli, i vestiti, i giochi, ecc.). Inoltre, i bambini sviluppano precocemente anche la capacità di indicare un bambino oppure una bambina in un disegno o in una foto che li ritraggono<sup>13</sup>. Ma è a partire dai quattro anni che i bambini e le bambine percepiscono la loro appartenenza sessuale come invariata nel tempo: “anche quando ero più piccolo ero un maschio o una femmina, anche da grande sarò un maschio o una femmina”. Questa continuità temporale costituisce un elemento fondamentale nella costruzione di un Sé narrativo<sup>14</sup> che è alla base della strutturazione dell'identità. L'identità è tale grazie alla memoria narrativa di una storia, di una biografia del soggetto che pur nei cambiamenti (a volte anche profondi) della sua vita, sente di essere sempre la stessa persona perché, nella molteplicità delle esperienze di vita, rimangono delle invarianti che ci rimandano la sensazione di un nucleo originario sempre identico nel tempo. Quando si disperde l'identità, la persona perde se stessa. Le demenze senili, alcuni disturbi di personalità, una dispersione dell'identità in adolescenza, sono tutti esempi in cui (per cause diverse) si perdono di vista alcune di queste invarianti che ci restituiscono un senso di identità costante nel tempo.

Quali sono, dunque, queste invarianti cui mi riferisco? La differenza sessuale ci segna fin dalla nascita con il nome che ci viene attribuito (maschile o femminile, appunto). Quando un bambino viene concepito,

<sup>12</sup> Cfr. E. Baumgartner, *Non di sole madri, non di soli padri: il contributo dei pari alle identificazioni di genere*, «Giornale Italiano di Psicologia», XLIII, 1-2 (2016), pp. 95-99.

<sup>13</sup> Cfr. M.C. Levorato, *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Einaudi, Torino, 2002.

<sup>14</sup> Cfr. J.S. Bruner, *A Narrative Model of Self-Costruction*, «Annals of The New York Academy of Science», 818 (1997), pp. 145-161.

le prime due domande sono: “è maschio o femmina? Come si chiamerà?”. Nascere maschi o femmine, avere attribuito un nome ed essere inseriti (o meno) in una storia (in primo luogo, familiare: siamo costitutivamente figli di...) che ci precede, sono indubbiamente le condizioni o pre-condizioni (intese nel senso di limiti e possibilità) che segnano l'origine della nostra esistenza e si fonderanno nella costruzione dell'identità personale.

Il sesso, il nome, la filialità e la storia familiare (la persona del figlio si incorpora infatti nella storia familiare, cioè ne è parte costitutiva)<sup>15</sup>, sono tutti aspetti della nostra origine, del nostro *essere consegnati a questo mondo*, che non possiamo scegliere, ma che siamo, in qualche modo, costretti a far interagire costantemente nella costruzione del nostro sé e della nostra identità. L'immagine di questa interazione ci indica, dunque, che l'identità sessuale, aspetto fondamentale dell'identità di un soggetto, non è una costruzione del singolo ma si tratta, in primo luogo, di un lavoro che richiama il familiare e l'incontro tra i generi che ne caratterizza l'origine. «L'identità sessuale non viene costruita *privatamente*, ripiegando l'io su se stesso, né *volontaristicamente*, imponendo agli altri la propria autodeterminazione, ma *familiarmente*, [...] attraverso il rapporto con i genitori»<sup>16</sup>.

Ciò significa anche che il nostro *diventare persona* non è un lavoro del singolo ma è frutto delle innumerevoli dinamiche relazionali che costellano il nostro universo personale. Secondo una lunga tradizione psicologica, il tu viene prima dell'io nello sviluppo del linguaggio e del pensiero, quindi anche nello sviluppo emotivo e sociale, pertanto estromettere “l'altro” nella costruzione della nostra identità è, per la psicologia, un “non sense”; cercheremo di capire se è improponibile anche per una riflessione pedagogica.

La relazione educativa gode di un ruolo fondamentale per la socializzazione del bambino e dell'adolescente, insieme allo sviluppo di un'identità sessuale e all'assunzione di ruoli di genere che compongono in modo rilevante la sua identità e la collocazione all'interno del proprio contesto sociale. In altre parole, si tratta di componenti fondamentali

<sup>15</sup> Cfr. V. Cigoli – E. Scabini, *Sul paradosso dell'omogenitorialità*, «Vita e Pensiero», 3 (2013), pp. 101-112.

<sup>16</sup> F. D'Agostino, “Chi può dire chi io sono?”. *Ideologia di genere e persona*, «Rivista di Scienze dell'Educazione», LI, 1 (2015), pp. 32-39, p. 38.

del processo di costruzione dell'identità.

Ci riferiamo, quindi, all'educazione, non solo e non tanto all'educazione sessuale, ma più che altro alle relazioni educative familiari (quella tra genitori e figli, in primo luogo) come spazio e tempo in cui è visibile l'identità sessuale nel corpo del padre e nel corpo della madre ma anche, contestualmente, il modo di incarnare, in un preciso momento storico-sociale, rispettivamente il genere maschile e quello femminile. La relazione educativa entra pienamente in gioco nella costruzione di un'identità sessuale consapevole e nell'assunzione di ruoli di genere sempre connotati da una reciprocità tra maschile e femminile. Perché nelle persone si sviluppi la consapevolezza e il riconoscimento di questa reciprocità *fondante dell'umano*, proprio perché ne sta all'origine, è necessario, appunto, averla sperimentata negli adulti significativi e, in primo luogo, nei propri genitori<sup>17</sup>.

Sfatiamo dunque la pretesa di una neutralità sessuale. La relazione, anche la relazione educativa, non è e non può essere neutra, la cultura e la lingua non sono mai neutre (dalla televisione alla pubblicità fino ai libri per l'infanzia), noi viviamo immersi in relazioni sessuate, ovvero non interagiamo con gli altri come "genericamente individui", ma come uomini e donne che si relazionano con bambini/e e/o ragazzi/e; l'identità di genere di entrambi gli interlocutori è sempre in gioco in qualsiasi tipo di relazione. In particolare, nella relazione educativa, il rischio della neutralità e della negazione delle differenze è di rendere secondari i bisogni specifici espressi dalle ragazze e dai ragazzi e bloccare i tentativi di comunicazione sulle difficoltà della propria formazione<sup>18</sup>.

Secondo una prospettiva interazionista, i fattori biologici (l'identità sessuale) e quelli socio-ambientali (l'identità di genere) si combinano in un inestricabile interagire; costruiamo la nostra immagine a partire da un corpo con determinate caratteristiche fisiche, ma anche attraverso le immagini di noi che gli altri ci rimandano continuamente nelle nostre interazioni interpersonali, con particolare riferimento alle relazioni con le persone più significative. Viene superato il dualismo tra sesso e gene-

<sup>17</sup> Cfr. M. Pollo, *Fondamenti di un'antropologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 122 ss.

<sup>18</sup> Cfr. I. Biemmi, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Edizioni ETS, Pisa 2009.

re in quanto “inestricabilmente interconnessi”. «Si tratta di mostrare da un lato la rilevanza della natura nella costituzione della identità sessuale e dall’altro la variabilità ma non arbitrarietà nella strutturazione della identità di genere»<sup>19</sup>.

Ecco allora che non possiamo negare il ruolo dell’educazione in questi processi di sviluppo psicologico e umano, in cui gli educatori sceglieranno, più o meno consapevolmente, di testimoniare modelli sessuali definiti oppure ambigui, a volte addirittura “desessualizzati”; come non possiamo negare che l’assenza nell’educazione di uno dei due genitori giocherà un ruolo importante nella costruzione della propria identità di genere<sup>20</sup>.

In ogni caso, per rispondere all’interrogativo posto sopra, la relazione educativa è segnata dalla reciprocità tra l’educatore (colui che testimonia e consegna una proposta educativa) e l’educando (colui che nella ricerca di sé, può essere affascinato e attratto dalla proposta educativa dell’educatore) che si realizza attraverso il metodo di un dialogo empatico; ciò ci indica che il diventare persona della persona non può esaurirsi nel lavoro formativo del singolo, ma sempre in relazione all’altro che ci permette di conoscere noi stessi.

Anche la psicologia ci ha indicato con chiarezza che i processi identitari hanno inizio proprio con un processo di separazione e differenziazione dall’altro significativo (in primo luogo i genitori), e quando l’altro significativo non è presente, tali processi diventano disfunzionali, fino ad arrivare ad una *dispersione dell’identità*, se tutto è indifferenziato e indifferente, l’io non può identificarsi. L’identità è possibile solo nella differenza: un individuo è quello che è in quanto distinto da un altro individuo. L’identità presuppone la differenza, senza differenza sessuale, non può esserci identità. La condizione dell’identità è, secondo Erik Erikson, l’elaborazione positiva di polarità che caratterizzano le diverse fasi del ciclo di vita dell’individuo ma che presuppongono sempre come base di partenza un processo diadioco (madre-figlio/a) e triadico (padre-madre-bambino/a)<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> M.L. Di Pietro, *Dalla sessualità al genere*, cit., p. 48.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Cfr. E.H. Erikson, *Childhood and Society*, Norton, New York 1950; Id., *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York 1968; Id., *The Life Cycle Completed*, Norton, New

In adolescenza, il rapporto con il proprio corpo e la definizione dell'identità di genere hanno un ruolo centrale rispetto ai compiti di sviluppo. Si osserva, inoltre, una correlazione fra la capacità da parte dell'adolescente di accedere alla sessualità con serenità, canalizzandola in modo adeguato a livello relazionale, simbolico e progettuale e la capacità di definirsi rispetto al proprio genere<sup>22</sup>.

Indubbiamente la costruzione dell'identità è un processo segnato dalle relazioni significative con l'altro. Se la relazione segna la costruzione dell'identità, di cui l'identità sessuale e quella di genere sono una componente essenziale, non possiamo pensare ad un solitario processo autopoietico in grado di individuare cosa vuol dire essere uomo, se non in relazione a cosa vuol dire essere donna e viceversa. L'altro, nel suo modo di essere, non ci appare se non nel suo corpo, espressione e segno di tutta la persona. Un corpo che è fin dalla sua origine segnato dalla differenza sessuale, al di là del significato che la persona deciderà di attribuire a questa differenza, può arrivare a negarla, come sembrano proporci alcune prospettive che abbiamo sinteticamente delineato, ma ciò significa perdere piuttosto che conquistare parte della propria libertà di autoriconoscimento che ha origine da un primo originario riconoscimento da parte dell'altro: “È un maschio!” / “È una femmina!” “Si chiamerà...”

In altre parole, siamo uomini, o siamo donne, perché rispondiamo con il nostro essere maschi o femmine, fin dalla nascita, «alle *pro-vocazioni* che ci giungono dal sesso opposto, *pro-vocazioni* che ci chiedono essenzialmente di riconoscere nell'*alterità sessuale* il limite costitutivo della nostra soggettività»<sup>23</sup>.

Educare tra identità sessuale e identità di genere, significa, dunque, in ultima istanza, educare all'accettazione del limite del proprio corpo e del corpo dell'altro diverso dal mio. «Nell'unità inscindibile di corpo e di spirito, l'uomo e la donna sperimentano la propria limitatezza e, nel contempo, l'illimitata tendenza alla completezza della propria natura umana. L'esistenza è, così, essenzialmente progetto e realizzazione di sé nell'apertura all'altro/a, in una relazione interpersonale che diventa

York 1982.

<sup>22</sup> P. Gambini, *Sviluppo fisico e sessuale e costruzione dell'identità di genere in adolescenza: risultati di una ricerca empirica*, «Psicologia, Psicoterapia e Salute», XIII, 3 (2007), pp. 349-369.

<sup>23</sup> F. D'Agostino, “Chi può dire chi io sono?”, cit., p. 39.

capacità di dono e di amore»<sup>24</sup>.

Assistiamo, invece, a varie forme di un desiderio di onnipotenza che ha origine proprio da un'insofferenza rispetto al limite. Tale insofferenza si è manifestata nelle società occidentali, in un primo momento, negando il limite e il vincolo dell'essere generato, negando la condizione costitutiva della filialità<sup>25</sup>, che ci ricorda costantemente la nostra condizione di dipendenza dall'altro e addirittura della nostra dipendenza come condizione della futura indipendenza da adulti. In tempi più recenti, come abbiamo delineato sopra, l'insofferenza al limite sembra esprimersi anche in relazione all'identità di genere, cioè dell'appartenere a un sesso, e perciò non all'altro; e di avere bisogno (ancora una condizione di dipendenza) dell'altro, dell'altro sesso che non è iscritto nel mio corpo ma in quello dell'altro, per generare.

Infatti, accanto al limite come condizione per lo sviluppo del proprio desiderio, l'educazione si confronta costantemente con il tema dell'origine<sup>26</sup>: da dove vengo? Qual è la mia storia familiare? Sono le domande che, anche in modo inconsapevole, attraversano la mente di ogni adolescente. Lo vediamo bene nei figli adottivi che nel periodo dell'adolescenza sentono forte il bisogno di ritornare alle proprie origini, alla propria nascita biologica, alla storia di una coppia genitoriale che nel suo incontro sessuale li ha concepiti. Ma questa stessa esigenza di conoscere l'uomo e la donna che sono all'origine della nostra esistenza si manifesta anche in altri casi. Se il fondamento della nostra origine è *duale*, anche solo nel senso che deriva da due gameti (uno maschile e uno femminile), la presenza o l'assenza di uno o di entrambi i genitori biologici, ha un forte impatto sullo sviluppo psicologico e sull'umanizzazione della persona.

Pensiamo, ad esempio, alla genitorialità che ha origine da una fecondazione medicalmente assistita attraverso la donazione di uno dei due gameti in coppie omosessuali. Questi genitori devono confrontarsi con

<sup>24</sup> M.L. Di Pietro, *Dalla sessualità al genere...*, cit., p. 54.

<sup>25</sup> Cfr. M. Recalcati, *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*, Feltrinelli, Milano 2017.

<sup>26</sup> Sull'importanza in educazione del senso profondo delle proprie origini, del valore della paternità e del sentirsi figli Cfr. G. D'Addelfio, *Maria Zambrano. Il sapere dell'anima e il compito di nascre*, in Ead., *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016, pp. 127-159.

il vissuto minaccioso della presenza intrusiva del donatore anonimo, al quale la coppia deve ricorrere, che assumerà dei significati simbolici differenti per il genitore biologico e per quello sociale; ma, in ogni caso, viene infranta “l'onnipotenza dell'identico” perché viene reintrodotta la differenza anatomica senza la quale non si dà filiazione<sup>27</sup>.

La gestione di questa presenza/assenza (il donatore, che a sua volta ripropone la scissione tra biologico e simbolico), che può avere risvolti anche molto complessi, influenza la relazione genitoriale e lo stile educativo del genitore, ma influenza anche i processi di identificazione dei figli che in adolescenza hanno bisogno di ripercorrere la loro origine, in primo luogo biologica. Uno dei due genitori biologici è un donatore, cioè qualcuno che ha scelto di riprodursi (sotto compenso) ma non di generare vita, desiderio e umanità. Non possiamo escludere che con un sostegno consapevole dei genitori ed eventualmente di altre figure significative, avere origine da un donatore anonimo possa essere elaborato nel proprio vissuto, ma non possiamo, altresì, affermare il contrario, cioè che il fantasma di un'origine per alcuni aspetti ignota e oscura non possa compromettere la *personalizzazione dell'esistenza*: qualcuno non si è assunto la responsabilità di rispondere ad un bisogno di riconoscimento originario e fondamentale che si declina secondo un codice materno ed uno paterno<sup>28</sup>.

Se questa analisi ci ha mostrato chiaramente come, nel nostro tempo, l'immaginario (luogo dove tutto è possibile) sembra voler soppiantare il simbolico (luogo del possibile), l'educazione non può che ripartire da un'attenzione al reale (luogo del limite) che rischia di rimanere inesplorato, in una società che pure vanta la sua predisposizione alla concretezza. Infatti, ricollegandomi all'avvio di questo contributo, se non ritorniamo all'essenza del reale, non possiamo pretendere di capire pienamente il significato delle parole.

<sup>27</sup> Cfr. V. Cigoli – E. Scabini, *Sul paradosso dell'omogenitorialità*, cit.

<sup>28</sup> Cfr. A. Bellingreri, M. Vinciguerra, *Il bisogno educativo*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di Pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 394-413.

Monica Amadini

*Maschile e femminile:  
educare la domanda di diversità, tendere verso la reciprocità*

Gli incontri interpersonali esibiscono diffusamente, ai nostri giorni, le amare conseguenze di un'eclissi della relazione autentica. Angusti orizzonti e consumazioni cosificanti sono spesso i tratti di labili relazioni, che non vivono la differenza all'insegna della reciprocità ma del possesso, dell'alienazione, del rifiuto, nel tentativo di risolvere la sfida della differenza facendo prevalere un polo a scapito dell'altro.

Eppure il luogo in cui accade l'essere è la relazione: questo costituisce un inaggirabile appello pedagogico.

La persona, ogni persona, in quanto essere profondamente relazionale si avvera nell'incontro con la diversità.

Costitutivamente aperti alla relazionalità, gli esseri umani si realizzano nell'apertura all'alterità. La portata ontologica e pedagogica di tale affermazione porta al centro un preciso impegno a promuovere la reciprocità, l'incontro, lo scambio, il dialogo, senza spegnersi nella banalità o dissolversi nell'egoismo.

Un luogo emblematico, in cui ri-significare queste prospettive relazionali è quello dell'incontro del maschile e del femminile, anche in ragione dei cambiamenti che oggi interessano le percezioni delle identità, le rappresentazioni dei ruoli, le forme dei legami.

*1. Maschile e femminile: schemi interpretativi e aspettative di ruolo*

Da sempre, nello scorrere delle epoche, la relazione uomo-donna ha conosciuto trasformazioni ed evoluzioni, o involuzioni. Le stesse categorie ermeneutiche con cui tale relazione è stata interpretata, quali

ad esempio la simmetria/asimmetria, la complementarietà, la differenza, l'uguaglianza, si sono delineate come espressioni di periodi storici e hanno conosciuto diverse declinazioni.

Ricordiamo, a titolo esemplificativo, il lavoro critico della Gilligan sulla presunta neutralità dell'«io penso» e l'esplicitazione di un bisogno di differenza che riscatti la donna da un logos di derivazione maschile, per poter riconoscere ed affermare una comprensione del mondo in prospettiva femminile<sup>1</sup>. La categoria della differenza diventa, in questo caso, motivo di riflessione sul condizionamento del pensiero e sulla parzialità della cultura dominante, in cui anche il femminile è “detto”, ossia nominato dal maschile. Tuttavia, per dar conto di un successivo e diverso approccio alla medesima questione, potrebbe risultare significativa la critica formulata dalla Piccone Stella e dalla Saraceno ad una concezione dell'identità di genere come entità osservabile separatamente. Le due sociologhe italiane non ritengono attuabile «da possibilità che la condizione femminile [...] possa venir analizzata in modo isolato, separato da quella maschile. Si è visto infatti che soltanto l'attiva influenza dei due sessi l'uno sull'altro, i loro legami, i loro contrasti creano la condizione femminile e la condizione maschile, quelle modalità di vita cioè in cui i due sessi intrecciano la propria esistenza»<sup>2</sup>.

Tra i pregi e i limiti dei diversi approcci ermeneutici, rimane emblematica la dinamicità di un pensiero, quello sul maschile ed il femminile, che nel tempo ha conosciuto diverse tematizzazioni e sfumature interpretative, in funzione dei vissuti storico-culturali e delle concretizzazioni che sono andate via via assumendo le relazioni.

Certamente, la storia più recente di questo rapporto ci consegna repentini e rilevanti mutamenti. Sono cambiate le condizioni e i percorsi di ricerca dell'identità, non senza fragilità e crisi, tra inedite espressioni e antiche gerarchie. Come puntualmente indaga P. Donati, la rivoluzione culturale in atto passa attraverso la ridefinizione stessa di ciò che è maschile e femminile, con una diminuzione della distanza che separa i generi, mettendo in atto un processo complesso e ambivalente<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> C. Gilligan, *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1975.

<sup>2</sup> S. Piccone Stella - C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino 1996, p. 27.

<sup>3</sup> P. Donati, *L'identità maschile e femminile: distinzioni e relazioni per una società a misura della persona umana*, «Memorandum», 12 (2007), pp. 75-94.

Nello specifico, rispetto alla relazione tra uomo e donna, consolidati schemi interpretativi e aspettative di ruolo, specialmente nel rapporto di coppia, non risultano più al passo con le trasformazioni in atto, producendo spesso smarrimenti o rigidità, ambiguità o reazioni violente. Prepotenze un tempo supinamente accettate oggi non sono più tollerate, così come aspetti repressi oggi trovano libera espressione.

Tuttavia, anche tale constatazione non può essere accolta come un assunto; piuttosto, va problematizzata e situata. Pur cogliendo un mutamento dei copioni relazionali, infatti, dobbiamo al tempo stesso riconoscere la realtà dei fatti: la differenza tra maschile e femminile continua a declinarsi come disuguaglianza in diversi ambiti del vivere umano, traducendosi spesso in distribuzione asimmetrica del potere e della soggettività sociale e politica a sfavore dell'universo femminile. Ciò significa che non può considerarsi assolto, ma rimane imprescindibile, l'impegno pedagogico di proseguire nella strada del rinnovamento culturale.

Inoltre, dobbiamo constatare il fatto che alle suddette trasformazioni non sempre si accompagna la ridefinizione di un nuovo codice simbolico, per interpretare e saper stare dentro un mondo relazionale mutevole e complesso. Certamente la rivoluzione culturale avviata negli ultimi decenni è spiazzante, per l'uomo in particolare. Pur con i propri eccessi e i propri limiti, il pensiero femminista ha saputo rendere oggetto di riflessione “il femminile”, mentre non si può riconoscere un percorso analogo rispetto al “maschile”, probabilmente per una sua consolidata e monolitica affermazione nel corso della storia, che ha impedito la tematizzazione di modelli sostitutivi, capaci di incarnare una specificità maschile non prevaricante.

All'insegna del femminile sono stati così accantonati numerosi modelli, più o meno maschilisti, che costituivano un forte riferimento identitario. Hanno preso corpo rivendicazioni che per molti versi hanno messo in crisi l'identità maschile, ponendola in una condizione di incertezza e smarrimento, specialmente nella relazione con il femminile. Una figura, quella maschile, effettivamente in difficoltà e bisognosa di essere ripensata, senza cadere in strumentalizzazioni o distorsioni, che spesso inducono a rilanciare modelli rigidi o prevaricanti, oppure fragili e disorientati.

Il discorso pedagogico può in questo promuovere un rinnovamento culturale, sollecitando letture più complesse delle derive e delle fragilità che

accompagnano l'elaborazione d'inedite modalità identitarie e relazionali. Si pensi, ad esempio, a quanto possa essere importante la condivisione di un approccio critico e complesso al fenomeno della violenza maschile che non avvalli letture semplicistiche, tendenti ad attribuire la causa della deriva ad un venir meno dei tradizionali codici maschili, auspicando il ripristino di consolidate logiche di potere, ordinatrici e rassicuranti. L'importante lavoro educativo che ci attende è quello di smascherare, piuttosto, quei paradigmi interpretativi nati in una cultura che legittima la sottomissione e concepisce la relazione con il femminile secondo la dinamica del possesso piuttosto che della reciprocità, riducendo la donna ad oggetto.

Il pensare e l'agire educativo non può rimanere indifferente rispetto al fatto che, al di là delle connaturate fatiche dell'incontro, le pagine più recenti della storia dei rapporti tra maschile e femminile ci consegnano i dati preoccupanti legati ad una deleteria confusione tra amore e bisogno di possesso, foriera di profonde ferite inferte ai singoli, alle relazioni, alle comunità<sup>4</sup>. Non possiamo inoltre tacere il fatto che il fenomeno della violenza sulle donne è ancora molto silente: sono poche le donne che ne fanno denuncia, dichiarando spesso di amare il compagno violento, nonostante tutto. Dietro un'apparente emancipazione, sussiste ancora troppo spesso una debole autodeterminazione.

Il disarmante panorama relazionale che abbiamo brevemente tratteggiato ci consegna l'immagine di soggetti sempre meno attrezzati a comprendere la ricchezza dell'alterità, della relazione, dell'incontro; inclini a vivere la relazione di coppia come legame che satura una carenza e che non riesce ad esprimersi se non come amore dipendente, regressivo. Accanto alla violenza inflitta alle donne, molteplici sono oggi le espressioni di una tendenza diffusa a costruire rapporti strumentali e subordinati alla mera realizzazione dell'io, gestiti all'insegna del guadagno momentaneo e concepiti nella logica della reversibilità. Nascono così confusioni di ruolo e patologie relazionali, che producono conflitti e distanze, violenze e distorsioni dei legami, subordinazioni e squilibri, ambiguità ed espressioni alienanti della sessualità.

Dinnanzi ad immature idealizzazioni dei legami e ad approcci narcisistici, l'incontro tra il maschile ed il femminile troppo spesso, oggi,

<sup>4</sup> ISTAT, *Rapporto Istat. La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia. Anno 2014*, pubblicato il 5 giugno 2015. <http://www.istat.it/it/archivio/161716>

non sa reggere alla quotidianità, al confronto e al conflitto, alle istanze di libertà e realizzazione del partner. La dimensione del noi rischia, in questa dinamica annichilente, di soccombere all’imporsi dell’io.

## 2. Rinominare la reciprocità: una sfida pedagogica

Come poter far sì che l’impegno di ri-significare il maschile e il femminile, specialmente nei legami di coppia, possa generare un nuovo modo di comprendere l’altro e di auto-comprendersi, di collocarsi nella relazione, di interpretare la diversità e di costruire progettualità condivise? Come poter sostenere le persone nel difficile (ma generativo) compito di incontrare la diversità, rifuggendo dalla tentazione di “risolverla” per imparare invece ad accoglierla e mantenerla, rispettandone l’irriducibilità?

“Negli ultimi decenni si è giunti alla convinzione che solo dopo un previo lavoro di rifondazione del femminile e del maschile, come epistemologia ed etica, sarà possibile un’interpretazione della realtà a due voci, quelle che costituiscono l’umanità come uomo e come donna, nella reciprocità delle prospettive”<sup>5</sup>. La sfida educativa che si configura è quella di restituire valore alla dimensione della reciprocità, nell’incontro del maschile e del femminile, per riconsegnare valore all’alterità e non viverla solo all’insegna della distanza, del rifiuto, della paura o del possesso.

La comunione tra le persone, pur essendo spesso fragile ed intermittente, è totale, attinge all’essenza dell’essere. Ciò si traduce in un preciso appello: quello di legare inscindibilmente il Sé all’altro da sé. Nel pensiero di Maurice Nédoncelle, riconducibile ad una ontologia della reciprocità, la formula che esprime questo duplice movimento è quella del “possedersi per darsi”: si tratta dell’enigma che abita in ogni amore autentico<sup>6</sup>.

Un possedersi che è fatto di riconoscimento dei propri doni ma anche dei propri limiti. È particolarmente importante oggi restituire valore anche alla dimensione del limite nella formazione delle identità personali. Le peculiarità si esprimono infatti nelle risorse di cui ciascuno è portatore, ma anche nelle fragilità e nelle difficoltà che presenta. L’in-

<sup>5</sup> G.P. Di Nicola, *Quale reciprocità donna-uomo (1^ parte)*, «La Famiglia», 206 (2001), p. 34.

<sup>6</sup> M. Nédoncelle, *Vers une philosophie de l’amour et de la personne*, Aubier, Paris 1957.

contro con l'altro, diverso nei talenti e nei bisogni, può così costituire, in questa prospettiva, un'autentica occasione di arricchimento, in cui prende forma in modo significativo la dinamica del dare e del ricevere.

In questa dinamica del riconoscimento del limite proprio e della ricchezza altrui, possiamo approcciare con uno sguardo nuovo anche quei tratti che connotano diffusamente un pensare ed un agire maschile o femminile. Non s'intende certamente abbandonarsi a banalizzazioni o indebite ed inopportune generalizzazioni, che rischiano peraltro di lasciare taciuto il fatto che in ogni persona abitano tratti femminili e tratti maschili, che si combinano dinamicamente, generando un'unicità identitaria. Tuttavia, l'approccio femminile alla vita emotiva, come pure l'attenzione alle sfumature relazionali possono portare ricchezza all'appuccio maschile; così come la capacità maschile di non cadere vittima di un'eccessiva complessificazione delle situazioni e di saper approntare una lettura più equilibrata delle dinamiche relazionali può offrire un significativo apporto alle fragilità femminili. La mascolinità, nella prospettiva antropologica di F. La Cecla, al pari della femminilità, è un “saper vedere”, “un notare una parte del mondo che all'altra sfugge”<sup>7</sup>.

Senza voler ricondurre a polarizzazioni sterili la portata delle questioni, possiamo cogliere in questa semplice esemplificazione un pretesto per portare alla luce le potenzialità insite in due diversi approcci alla realtà. Particolarmenete intensa e profonda, al riguardo, è la distinzione tratteggiata dall'approccio fenomenologico di E. Stein al maschile ed al femminile: “La specie femminile dice unità, chiusura dell'intera personalità corporeo spirituale, sviluppo armonico delle potenze; la specie virile dice elevazione di singole energie alle loro prestazioni più intense”<sup>8</sup>.

Marziani e venusiani, per esprimerci utilizzando un'immagine cono-

<sup>7</sup> F. La Cecla, *Modi bruschi. Antropologia del maschio*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 18. In questa diversa “presenza al mondo”, La Cecla non fa riferimento ad una facoltà innata, quanto piuttosto ad una “condizione”: la condizione femminile, la condizione maschile, la condizione umana. Il concetto di condizione si snoda tra necessità e libertà. «Una condizione è un condizionamento, e allo stesso tempo una facoltà, un'attitudine. Una condizione presuppone un'eredità e un esercizio, un “a partire da” e uno sviluppo, un essere preceduti da qualcosa e un essere per questo destinati, senza che queste due linee significhino la preclusione di un'articolazione inedita del presente”, Ibi, p. 26.

<sup>8</sup> E. Stein, *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, Città Nuova, Roma 1999, p. 204.

sciuta, tratta da un'opera letteraria di J. Gray, possono entrare in relazione, Marte e Venere si possono incontrare; non sono due pianeti destinati a rimanere distanti anni luce. In *Gli uomini vengono da Marte, le donne da Venere*, l'autore mette a fuoco le specificità dei due diversi sistemi, quello maschile e quello femminile: “Non solo i due sessi comunicano in modo diverso, ma pensano, sentono, percepiscono, reagiscono, amano, provano bisogno e giudicano secondo differenti modalità. Sembra che quasi provengano da pianeti diversi, perché parlano lingue diverse e diverse sono le loro necessità”<sup>9</sup>.

Marte e Venere, il maschile ed il femminile, rappresentano comunque i segni di una differenza irriducibile, per certi aspetti anche di una distanza che tale deve rimanere, affinché si mantenga il rispetto e non prevalga il possesso, si valorizzino le differenze e non le si riconducano ad un unico paradigma. A partire da queste ineliminabili differenze, prende forma il desiderio di costruire un rapporto, che non si pone come “dato” bensì come “ricerca”.

Tra riconoscimento e distanza, incontri e interstizi, la complessità delle questioni che si intrecciano intorno alla dimensione della reciprocità non può essere taciuta. È importante, in prospettiva pedagogica, misurarsi con l'ampia portata della sfida: non si può rimanere vittime di ingenue riduzioni della questione o di semplicistici approcci e letture delle dinamiche relazionali che entrano in gioco nell'incontro di questi due universi esistenziali ed identitari. Il discorso pedagogico non può semplificare le differenze, riducendole a polarità ma nemmeno può annullarle.

Si tratta di un irrinunciabile impegno formativo, attinente al saper accompagnare il divenire uomini e donne, attraversando le sfide e le fragilità, le ambivalenze e le crisi che questo dinamismo identitario comporta, ma attraversando anche quella complessità che si pone come cifra ineliminabile dell'espressione della diversità e dell'incontro tra le diversità.

### *3. Attraversare la differenza, per una rinnovata cultura relazionale*

Riconoscere e portare a compimento il bisogno della persona di non

<sup>9</sup> J. Gray, *Gli uomini vengono da Marte, le donne da Venere. Imparare a parlarsi per continuare ad amarsi*, Sonzogno, Milano 2003.

allontanarsi dalla relazione, offrendo un orientamento nuovo alle istanze della reciprocità nel rapporto tra il maschile e il femminile è la sfida pedagogica. L'appello educativo sempre insito nella reciprocità è quello di attualizzare la tensione dell'io verso il tu, dell'incontro con il diverso da sé, della costruzione di un legame, rinnovandone anche la tensione etica.

Non possiamo tacere la rilevanza esistenziale di un recupero della reciprocità, nel riconoscimento biunivoco, in un'epoca in cui si assiste in molte espressioni del vivere sociale e relazionale ad una destrutturazione del valore della differenza e dell'alterità. Destruzione davvero destabilizzante, se assumiamo che la diversità è la condizione in cui si dispiega l'essere umano, per diventare persona.

L'ontologia della reciprocità si può quindi configurare come orizzonte che permette di mettere al centro la costituzione dell'uomo come essere relazionale ed intrinsecamente amante. La vita è legame e questo fatto ci rende interdipendenti: la relazione tra il maschile ed il femminile ne rappresenta un'emblematica concretizzazione. L'essere, in questa prospettiva, è concepito come dono da accogliere, da amare<sup>10</sup>.

Non si tratta, tuttavia, di un'acritica riproposizione di categorie ontologiche, quanto piuttosto dell'impegno verso un rinnovato approccio alla differenza, non retorico ma pronto ad accogliere le sfide di una contemporaneità che si mostra particolarmente fragile e poco attrezzata proprio sul piano del riconoscimento e della valorizzazione delle diversità, non ultima quella del maschile e del femminile. Evocative, al riguardo, risultano essere le parole di L. Irigaray: «essere per la differenza tra uomo e donna non può significare ritornare a una situazione di gerarchia; è necessario, invece, entrare in un'epoca nuova, nella quale si capisce che il nucleo irriducibile di una comunità si trova fra un uomo e una donna che si rispettano nelle loro differenze»<sup>11</sup>.

In questa prospettiva, anche la corporeità e sessualità vanno ri-signalizzate, in quanto dimensioni costitutive del nostro essere ed agire. Anche sotto questa luce, è importante affermare che la differenza ses-

<sup>10</sup> M. Amadini, *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

<sup>11</sup> L. Irigaray, *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri Editore, Torino 1994, p. 27.

suale non può preludere alla sopraffazione, al dominio e chiede quindi di coniugarsi con il rispetto e la libertà. Il linguaggio del corpo ci accompagna a comprendere il nostro ineliminabile bisogno di incontrare l'altro/a<sup>12</sup>. Riprendendo le categorie del limite, della distanza, del riconoscimento, possiamo leggere l'attrazione come un'espressione del nostro limite, che ci porta a rivolgere all'altro un appello, a consegnargli la nostra parzialità e incompiutezza, quindi il desiderio di aprirci a lui/lei: non tanto come un vuoto da sanare, di natura quindi compensatoria, ma in una prospettiva di reciprocità.

La direzione educativa è quella di riconfigurare il desiderio non riducendolo al mero possesso e alla realizzazione delle tensioni del sé, ma all'atto del cercare e dell'attendere. Quante volte, invece, la dimensione della sessualità diventa il campo in cui si esprimono il possesso, l'annullamento dell'altro e della sua differenza, la strumentalizzazione del suo essere corporeo!

L'impegno pedagogico si esprime pertanto in più orizzonti, configurando una cultura della diversità che ricomprenda la differenza nella categoria dell'umano e promuova una lettura relazionale capace di garantire la pari dignità, senza scivolare nell'uniformità.

In sintesi, un forte senso di responsabilità impegna il discorso pedagogico e l'agire educativo nel promuovere processi di formazione dell'identità e di consapevolezza della propria unicità attraverso l'incontro con la diversità. Le differenze non vanno annullate, bensì custodite e coltivate.

Questo importante lavoro, epistemologico ed etico al tempo stesso, si declina anche in un ripensamento dei linguaggi, veicolo di rappresentazioni e pensieri sulle differenze. Il modo con cui le differenze vengono nominate costituisce una via privilegiata per restituire dignità e valore alla diversità, recuperando la voglia dell'incontro autentico, rispettoso e responsabile, generativo e riconoscente.

#### 4. Riflessioni conclusive

La differenza tra il maschile ed il femminile interroga profondamente

<sup>12</sup> X. Lacroix, *Il corpo di carne, la dimensione etica, estetica e spirituale dell'amore*, EDB, Bologna 1996.

te il discorso pedagogico, perché per diversi aspetti è forse la più radicale e profonda, ma è anche quella più creativa e feconda, che dischiude immense possibilità di realizzazione dell'umano. Si tratta dell'emblema della condizione umana, per la quale è irrinunciabile l'incontro con l'alterità.

Una relazione, quella tra il maschile e il femminile, che è sempre bisognosa di riscrivere regole e comportamenti, di ripensarsi nelle nuove situazioni e fenomenologie. La sfida pedagogica prefigurata nelle nostre riflessioni è quindi quella di rinnovare la reciprocità, dando vita a scambi fecondi, sebbene inquieti e mai totalmente risolti. Ciò nella convinzione che solo nello spazio dinamico della differenza si possa trovare la possibilità di realizzare l'incontro del maschile e del femminile: «non c'è un'identità, una differenza femminile se non c'è dall'altra parte, coniata in furibonda dialettica, un'identità e una differenza maschile»<sup>13</sup>.

La risposta ai bisogni identitari non può essere di matrice individualistica: l'identità è per sua natura relazionale e si definisce nel legame interpersonale. Si tratta pertanto di riproporre tutta la ricchezza del codice relazionale, accettando la sfida etico-ermeneutica di formulare inediti presupposti interpretativi, da cui traggono origine rinnovate prassi relazionali.

Il discorso pedagogico non può sottrarsi alla fatica di interpretare la realtà e di ri-significare (ma anche ri-attualizzare) l'incontro con l'alterità, vivendo fino in fondo la sfida della differenza, per non destinare le persone a diventare soggetti meramente autoreferenziali.

<sup>13</sup> F. La Cecla, *Modi bruschi. Antropologia del maschio*, cit., p. 29.

Eugenio Scabini

## *La costruzione del patto di coppia e le sue vicissitudini*

Si usa dire che oggi è in crisi la famiglia, in realtà più propriamente è in crisi soprattutto la relazione di coppia che ne è asse portante. La relazione di coppia oggi, infatti, è soggetta a tali rilevanti trasformazioni da far smarrire l'interrogativo sulle caratteristiche specifiche che ne costituiscono l'identità e il patto su cui è fondata.

Il presente contributo, dopo aver affrontato brevemente le principali trasformazioni socio-culturali della relazione di coppia, si focalizzerà sulle caratteristiche fondanti di tale relazione che, alla luce del modello relazionale-simbolico, abbiamo chiamato patto coniugale e patto genitoriale.

Abbiamo in altre sedi esposto tale modello<sup>1</sup>. Basti ora ricordare che in esso la famiglia viene concepita come corpo sociale primario che produce generatività collegando tra loro (e mantenendone le differenze) i generi (maschile e femminile), le generazioni e le genealogie/stirpi relative al ramo paterno e materno. Essa realizza il suo compito di umanizzazione attraverso la cura delle relazioni, cura che ha caratteristiche etico/affettive, si nutre cioè di affetto e di ethos (senso e valori).

### *1. La coppia e le sue trasformazioni socio-culturali*

Alcuni indicatori ci dicono della crisi di coppia oggi nel mondo occidentale.

<sup>1</sup> E. Scabini - V. Cigoli, *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano 2000; Ead. - Id., *Alla ricerca del famigliare. Il modello relazionale-simbolico*, Raffaello Cortina, Milano 2012; E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna 2003.

A livello demografico assistiamo in tutta Europa ad una diminuzione dei matrimoni, ad un aumento delle unioni libere e delle separazioni, alla drastica diminuzione delle nascite che, in misura crescente, avvengono anche fuori dalla legalizzazione del rapporto di coppia. Denominatore comune di questi fenomeni è indubbiamente l'aumentata fragilità del legame coniugale, che ha molteplici cause tra le quali un profondo mutamento della concezione del legame coniugale stesso avvenuto nel corso del tempo. Nel lontano passato tale legame, che aveva come fondamentale rito di passaggio il matrimonio era infatti frutto dell'alleanza tra famiglie d'origine che intervenivano in buona misura nella scelta del coniuge (e ciò è ancora vero in culture diverse da quella occidentale), successivamente è diventato espressione di una scelta della coppia che seguiva precise norme sociali, fino ad essere oggi fondamentalmente una questione di autorealizzazione espressiva individuale che, come è noto, arriva fino a mettere in discussione la differenza di genere come costitutiva della relazione di coppia. Tale radicale messa in discussione di uno dei pilastri della struttura familiare richiede uno specifico discorso, specie quando si pone come diritto alla omogenitorialità<sup>2</sup>, discorso che non viene affrontato in questo contributo.

Quale allora, in breve, le caratteristiche dell'odierno mutamento culturale della relazione di coppia e della relazione genitori-figli?

In linea generale possiamo dire che una caratteristica comune è data dallo sbilanciamento sul versante affettivo della relazione rispetto a quello etico-normativo.

Al centro dell'attenzione si pone attualmente il legame sentimentale-espressivo della coppia, mentre sullo sfondo sono andati sia le eredità provenienti dalle proprie stirpi familiari, sia il vincolo sociale-istituzionale. La coppia ha guadagnato quanto a sensibilità affettiva, ma ha perso quanto a investimento e impegno nel comune vincolo.

Il legame affettivo, sganciato dagli aspetti di impegno, tende a essere

<sup>2</sup> Cfr. al proposito V. Cigoli - E. Scabini, *Sul paradosso dell'omogenitorialità*, Vita e Pensiero, 3 (2013), pp. 101 – 112; Id. - Ead., *Sacro e tragico familiare: il caso delle omogenitorialità*, in E. Cattaneo (a cura di), *Omogenitorialità: le differenze tra gli uguali*, Quaderni de Gli Argonauti, n. 27, Carocci Editore, Roma 2014, pp. 17-32; E. Canzi, *Omogenitorialità, filiazione e dintorni. Un'analisi critica delle ricerche*, Quaderni del Centro Famiglia, n. 29, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp.VII-XVII.

autoreferenziale: ciascun partner cerca nel rapporto prevalentemente, e a volte esclusivamente, la soddisfazione dei propri bisogni senza aver adeguatamente presente l'altro e il patto stretto con lui. Questo modo di instaurare e vivere la relazione è fortemente influenzato dal nostro clima culturale che enfatizza il diritto dell'individuo alla realizzazione dei suoi bisogni a scapito del valore del legame: difficile così articolare le esigenze del sé con quelle della coppia. Nella relazione di coppia si tende oggi a chiedere molto al partner in termini di intensità sui più svariati aspetti della vita, mentre si è molto poco preparati a costruire pazientemente un “noi” e un progetto comune che ecceda la coppia.

La fragilità del legame di coppia è così frutto sia di troppo elevate aspettative (più facilmente soggette a delusioni), sia della enfatizzazione della relazione sul versante affettivo-espressivo a scapito di quello relativo all’ impegno nella relazione, nonché del clima culturale più portato a sottolineare il diritto dell’individuo rispetto all’arricchimento che proviene dai legami. In particolare i notevoli mutamenti registrati dal ruolo femminile sono entrati prepotentemente nella vita di coppia e hanno reso più complesso il raggiungimento di un suo equilibrio. Ne è evidente esempio il dibattito sulla conciliazione famiglia-lavoro diventato oggi tema centrale anche in ambito di politica economica e che è legato alla presenza ormai elevata delle donne nel mercato del lavoro e delle loro più che legittime esigenze di realizzazione anche in questo ambito. Il “doppio sì” della donna in ambito lavorativo e familiare è, soprattutto nel nostro Paese, di difficile attuazione<sup>3</sup>.

E veniamo ora a tratteggiare brevemente i principali mutamenti intervenuti nella relazione genitori/figli.

Occorre innanzitutto porre attenzione al mutamento del *significato* del figlio.

Oggi si diventa genitori più tardi nella vita e non infrequentemente dopo che la coppia si è ufficialmente costituita. Coniugalità e genitorialità tendono perciò sempre di più ad essere distinte rispetto al percorso prevalente che, fino a pochi decenni fa, vedeva la nascita dei figli come una conseguenza naturale e quasi scontata della costituzione della cop-

<sup>3</sup> S. Mazzucchelli, *Moms&work: il complesso rapporto tra maternità e lavoro*, in G. Rossi - Mazzucchelli S., *Paternità e maternità: quale relazione?*, Sociologia e Politiche Sociali, FrancoAngeli, Milano, pp. 27-62.

pia coniugale. A volte addirittura tale percorso è rovesciato: ci si sposa perché o dopo che si è avuto un figlio. Inoltre, e questa è indubbiamente una caratteristica saliente, la nascita del figlio è un evento sempre più scelto e frutto di accurata programmazione.

La possibilità di scegliere non solo di avere figli, ma anche di decidere quando e come averne, appare dunque come un fatto assolutamente nuovo e determinante sulla scena della nostra realtà sociale, fatto non privo di ambivalenze e contraddizioni. Lo documentano i comportamenti contrastanti delle coppie che, da un lato si impegnano a evitare gravidanze indesiderate e dall'altro, non accettando l'eventuale sterilità, decidono di cercare di avere un figlio “a tutti i costi”. Rispetto a quest'ultimo tema è certamente impressionante il fenomeno, in continua espansione, di coppie che cercano di avere un figlio tramite tecniche di fecondazione assistita. Queste tecniche, favorite dai progressi della medicina, in particolare quelle eterologhe, sembrano prospettare alla coppia possibilità finora sconosciute, anche a costo di stravolgere il quadro di riferimento simbolico all'interno del quale l'evento della genitorialità da sempre è stato inscritto. Il mutamento della filiazione dovuta all'intervento delle tecnologie riproduttive rappresenta così un cambiamento culturale di grande rilevanza<sup>4</sup>.

Infine, un'ulteriore caratteristica che definisce in modo specifico la transizione alla genitorialità riguarda le mutate attese da parte della coppia rispetto al ruolo genitoriale.

Come è noto all'interno della coppia tradizionale i ruoli genitoriali erano ben definiti e suddivisi. Il padre tendenzialmente autoritario e più staccato dalla vita familiare, considerava la nascita un “evento femminile” che riguardava essenzialmente la madre sia in termini organizzativi che psicologici. La moglie, da parte sua, non richiedeva al marito un impegno per la cura del figlio, ma piuttosto un riconoscimento per aver ben adempiuto al compito.

La situazione oggi, come è noto, è cambiata. Le nuove generazioni di madri non sono più disposte a sacrificare la vita e la propria carriera la-

<sup>4</sup> Il recente volume E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *La natura dell'umana generazione*, Vita e Pensiero, Milano 2017, fornisce un quadro approfondito interdisciplinare su questo tema con contributi di tipo teologico, bioetico, psicologico, filosofico, sociologico, giuridico, medico.

vorativa e hanno maturato attese più consapevoli circa un impegno paritario e condiviso da parte dei propri mariti nella vita familiare. Questi ultimi, a loro volta, sembrano apprezzare questi cambiamenti del ruolo femminile e condividere e fare proprie le aspettative delle loro mogli di un loro maggiore coinvolgimento nella vita familiare, in particolare nel rapporto con i figli.

Questo mutato clima costituisce, a detta di alcuni, un indicatore del diffondersi di una nuova figura paterna<sup>5</sup>. Ma questa affermazione è controversa perché, come emerge da numerose ricerche, nel concreto della vita quotidiana tali cambiamenti risultano più apparenti che reali. Parlare quindi di una nuova figura paterna sembrerebbe al momento esprimere più un'attesa, potremmo dire "culturalmente allineata", che una realtà condivisa. La discrepanza tra atteggiamenti e comportamenti esprime la differenza tra diversi livelli di mutamento: quelli che possiamo osservare a livello delle rappresentazioni dei ruoli sociali e quelli che si verificano nella struttura e nella dinamica della relazione.

In ogni caso per chi si occupa del registro psicologico e lo connette alle logiche generazionali e culturali il problema non si riduce al mutamento dei ruoli. Si tratta infatti di rispondere all'eterna domanda di come ci si rapporta con la differenza di genere. Ogni tempo cerca la risposta a questa domanda e ogni risposta ha i suoi rischi.

Tali nuove tendenze culturali influenzano le modalità di rapporto con il figlio. Osserviamo infatti, accanto ad una più acuta e positiva sensibilità nei confronti del soggetto in crescita, anche l'emergere di nuovi rischi. Innanzitutto il figlio scelto e fortemente voluto è "caricato" di notevoli aspettative e corre il rischio di essere concepito e immaginato come un modo di realizzare le persone dei genitori, più che come valore in sé. La conseguenza di questa mentalità autocentrata è che i genitori finiscono per investire in modo eccessivo nei (pochi) figli che mettono al mondo e ciò può costituire per le nuove generazioni un nuovo tipo di problema poiché esse sentono di dover corrispondere ad una impegnativa immagine di sé. Tale immagine infatti porta dentro di sé il bisogno realizzativo dei genitori da cui dunque sarà più difficile staccarsi. Da una parte è come se il figlio si chiedesse: "Sono la persona che i miei genitori

<sup>5</sup> F. Zajczyk– E. Ruspini, *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia e in Europa*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008.

desiderano?” E dall’altra è come se il genitore chiedesse al figlio: “Sono un buon genitore?” La relazione genitori-figli presenta così spesso una forma inedita di invischiamento che ostacola vuoi una vera emancipazione del figlio, vuoi una maturazione del genitore e un cammino verso nuove forme di generatività rivolte al più ampio contesto sociale.

Daniel Marcelli<sup>6</sup> acutamente osserva che il genitore contemporaneo non è più animato dal dovere di educare nel senso tradizionale del termine e cioè di “tirar fuori”, far emergere le potenzialità del bambino conducendolo ad una meta (e-ducere) ma piuttosto è spinto ad attirare il bambino a sé (se-ducere), a chiedergli implicitamente la conferma del suo valore. Al proposito l’autore identifica la causa primaria nell’indebolimento del legame di alleanza che unisce i due genitori e li collega alla loro storia familiare.

Possiamo dire che il figlio è perciò per i genitori una sorta di “concentrato emozionale” e ciò ha conseguenze non indifferenti anche a livello dei compiti educativi dei genitori. Potremmo parlare di una nuova forma del “possesso”. In altri tempi, ma ancora oggi in non poche culture, il possesso dei genitori relativamente al figlio era legato al fatto stesso di avergli dato la vita; nei tempi attuali il possesso dei genitori si lega al loro bisogno autorealizzativo. A fronte dell’instabilità coniugale il legame genitori-figli, come sostiene Irène Thery<sup>7</sup>, è così l’unico a conservare nella cultura dell’Occidente il carattere dell’indissolubilità. Diventare genitori rappresenta probabilmente il fondamentale, e ormai quasi unico e indiscusso “rito di passaggio” all’età adulta.

Dobbiamo riflettere molto su questo viraggio critico da una concezione di famiglia centrata su una coppia stabile e generativa a una concezione di famiglia in cui il legame forte e indissolubile tende a essere solo quello di filiazione. L’indebolimento del legame coniugale rende effettivo il rischio di un rapporto genitori-figli invischiativo, di reciproca e ambigua dipendenza, di grande attaccamento ma di debole progettualità familiare e sociale. Il tema della responsabilità educativa va così sullo sfondo. Ma ciò, è bene evidenziarlo, è l’altra faccia della perdita del senso delle generazioni che collega la coppia genitoriale alla sua storia.

<sup>6</sup> D. Marcelli, *Il bambino sovrano*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

<sup>7</sup> I. Thery, *Couple, filiation, et parenté aujourd’hui. Le droit face aux mutation de la famille et de la vie privée*, Éditions Odile Jacob, Paris 1998.

## 2. Costruire il patto coniugale e rilanciarlo nei passaggi della vita.

La relazione di coppia ha il suo fondamento nella costituzione di una alleanza o patto di coppia nel quale convivono due valenze, una etico-normativa ed una di natura affettiva, non sempre bilanciate. La prima si riferisce all'impegno a rispettare il patto e rispondere degli obblighi che esso porta con sé: essa compare esplicitamente nella formula stessa del matrimonio che è una promessa di fedeltà nella gioia e nel dolore. La seconda fa riferimento agli aspetti erotici, all'attrattiva ed all'affettuosa cura reciproca. Abbiamo chiamato la prima dimensione “patto dichiarato” (aspetto etico) e la seconda “patto segreto” (aspetto affettivo).

Il patto segreto<sup>8</sup> rappresenta l'intreccio inconsapevole, su base affettiva, della scelta reciproca. L'attrattiva, che ha tratto i due nella stessa orbita è un mix di bisogni, aspettative, desideri e di difesa dai pericoli che i partner si aspettano di soddisfare nel rapporto di coppia. Tale “mischuglio” si collega alla storia pregressa dei partner, ai modelli identificatori con i familiari, ma anche alle esigenze prevalenti al momento dell'incontro, il che spiega come certe persone che non ci attraevano, ad un certo momento diventano attrattive. Questo “incastro di coppia”, questo patto segreto, ma forse più che segreto potremmo dire inconsapevole, costituisce la peculiarità di ogni singola coppia, il suo inedito. Tale incontro segreto è fecondo e può alimentare il cammino della coppia se ha un suo dinamismo ed un suo sviluppo, altrimenti prima o poi diventa un fattore inerte della relazione. Parliamo nel primo caso di un patto praticabile. Quando un incontro segreto è praticabile? Quando i partner nel loro incontro e scambio, non solo riescono a soddisfare le esigenze affettive e relazionali fondamentali, ma anche quando essi sono in grado di mutarle con flessibilità. In questo caso il patto viene riformulato e rilanciato a seconda del mutamento dei bisogni e delle attese delle persone lungo il corso della vita.

Se il processo non riesce, se relazione rimane ancorata ad un'unica modalità espressiva (per esempio quella dell'innamoramento) la relazione ne soffre e i due non riescono più ad alimentare la componente affettiva del patto. Afferma acutamente Froma Walsh “le persone hanno bisogno di tre matrimoni: in giovinezza un amore romantico e appas-

<sup>8</sup> L. Pincus – C. Dare, *Secrets in the Family*, Faber & Faber, London 1978.

sionato; per allevare i figli un rapporto con responsabilità condivise, più tardi nella vita un rapporto con un partner con forti capacità affettive e di accudimento reciproco. Piuttosto che di nuovi partner le persone hanno bisogno di cambiare il contratto relazionale a seconda delle diverse fasi del ciclo di vita”<sup>9</sup>.

Possiamo parlare di patto segreto riuscito quando i partner riescono a fare un “salto di posizione”, a passare cioè dall’ “amo questo in te” ad “amo quest’altro in te”, per poi passare successivamente (e questo è un ulteriore e definitivo salto) alla posizione più adeguata dell’amore che è “amo te perché sei tu”.

Ma perché si arrivi a questo punto occorre prendere in considerazione il patto dichiarato e la sua promessa e cioè il versante etico del rapporto che è l’altra faccia e componente della relazione di coppia. Quest’ultimo è sicuramente più debole oggi perché tutta la nostra cultura emozionalistica-individualistica ci porta ad investire massicciamente il versante emotivo-affettivo delle relazioni, anche, e soprattutto, quelle familiari, e a mettere in ombra gli aspetti di impegno e fedeltà. Pur tuttavia, la promessa, anche se debolmente espressa, è parte ineliminabile di un rapporto amoroso non effimero che abbia cioè quelle caratteristiche di unicità e totalità che lo rendono autenticamente umano.

In effetti, la consegna di sé, anche delle parti più intime e fragili di sé che ciascuno di noi chiede alla relazione di coppia e che è sollecitata dall’innamoramento, sarebbe troppo rischiosa se non fosse sorretta dalla fiducia di una presenza che non abbandona ma che accompagna “nella gioia e nel dolore”. Chi può avventurarsi in un’apertura di sé all’altro se non può contare sull’altro nel tempo?

Anche il patto dichiarato, come quello segreto, vede forme positive e feconde e forme negative ed inerti. Esso, infatti, può essere coscientemente assunto, voluto ed interiorizzato dal punto di vista cognitivo ed affettivo: in questo caso i partner sono in grado di formulare un progetto di vita in comune anche nelle sue valenze concrete e si impegnano nella sua realizzazione. Ma esso può anche essere formulato e vissuto in modo del tutto formale come accadeva spesso nel passato (o in alcuni

<sup>9</sup> F. Walsh, *Copie sane e copie disfunzionali: Quale differenza*, in M. Andolfi, C. Angelo, C. Saccu (a cura di), *La coppia in crisi*, Istituto di Terapia Familiare, Roma 1988, pp. 72-92.

paesi ancor oggi) oppure (e questa è forma piuttosto diffusa oggi), può essere debole, cioè poco consistente, quanto ad effettivo desiderio e volontà di impegno nel mantenere la relazione soprattutto quando è soggetta a prove e difficoltà. In questi casi la promessa è “a tempo”. È come se i partner implicitamente si dicessero “prometto di esserti fedele finché ti amo”, laddove “ti amo” coincide con “provo gli stessi sentimenti di ora”.

In breve, una relazione di coppia feconda e duratura è una relazione alimentata e sorretta sia da un nutrimento affettivo che etico. L'alleanza di coppia in questi casi può contare su un patto segreto flessibile e su un patto dichiarato coscientemente interiorizzato. Tale bilanciamento etico-affettivo del patto non è dato una volta per tutte ma va riformulato e rilanciato nei vari passaggi critici che la coppia incontra nel suo cammino specie quando passa da coppia coniugale a coppia genitoriale. La relazione di coppia è infatti una dimensione che accompagna tutto lo sviluppo della vita familiare.

Non è di chi non vede la difficoltà della realizzazione di tale ideale di coppia, sia per la sfida intrinseca legata al saper rinnovare la qualità del legame nel tempo, sia per le sollecitazioni culturali che oggi non premiano né valorizzano l'impegno, la fedeltà e lo sforzo di una relazione stabile e che tende al “per sempre”. Proprio per questo è importante, soprattutto oggi, sostenere la coppia e farla oggetto di “cura specifica”. La coppia coniugale è infatti snodo cruciale della trasmissione tra le generazioni e la buona qualità della relazione tra i partner, specie quando diventano genitori, è elemento decisivo per la crescita delle nuove generazioni.

### *3. Costruire il patto genitoriale e adeguarlo allo sviluppo dei figli.*

La nascita di un figlio è l'evento critico più saliente della famiglia e dà luogo a quella che è stata chiamata<sup>10</sup> la transizione chiave per eccellenza. Questo evento è oggi segnato, come abbiamo visto precedentemente,

<sup>10</sup> M. McGoldrick - M. Heiman - B. Carter, *The changing family life cycle: a perspective on normality*, in F. WALSH (a cura di), *Normal Family Processes*, Guilford Press, New York 1993, pp. 405-443.

da un'inedita centralità del bambino-figlio. Di esso oggi viene esaltato il suo potere di conferire alla coppia quel senso e quella stabilità che un tempo erano i doni-debiti del patrimonio generazionale. Ma “l'accadimento nascita” ha nella sua natura il rimando generazionale: esso perciò “agisce” anche se poco riconosciuto. Come di incanto infatti l'accadimento-nascita fa sprigionare nuove posizioni relazionali e ruoli: i coniugi diventano genitori, i genitori nonni, i fratelli dei genitori zii, altri nuovi nati cugini e così via.

Tali posizioni hanno il fulcro nella coppia genitoriale che è un dispositivo di mediazione intergenerazionale. Essa è una “generazione ponte” come già Rueben Hill<sup>11</sup> osservava, che raccoglie l'eredità delle generazioni precedenti e deve trasferirla, trasformandola, a quella successiva.

Ma qual è sinteticamente l'obiettivo del patto genitoriale? Riprendendo Erikson<sup>12</sup> possiamo dire che esso consiste nello sviluppo da parte della coppia della *generatività*, vale a dire della “capacità di prendersi cura in modo responsabile di ciò che è stato insieme generato”.

Più precisamente obiettivo primario dell'essere genitori è l'assunzione da parte della coppia di una *responsabilità genitoriale condivisa*. In altri termini, si tratta per la coppia di dare origine e sviluppare un patto genitoriale fondato sulla cura responsabile in grado di connettersi, ma anche di distinguersi, dal patto coniugale.

La nascita di un figlio infatti se da un lato è, in modo evidente, il frutto della relazione della coppia e ne sanziona l'unità, dall'altro la eccede in modo irriducibile. Le vicissitudini della coppia e le traiettorie che essa successivamente seguirà nel corso della sua vita possono, come è noto, esercitare un'influenza anche molto forte sui rapporti con il figlio, ma la natura originaria del legame genitoriale resterà sempre l'eccedenza del figlio, il suo essere “altro”, una sorpresa, anche se programmato, una presenza che “va oltre” la coppia. La costruzione del patto genitoriale non si sviluppa in maniera automatica, ma necessita di tempo e di energie, sia sul piano dell'investimento affettivo, sia sul piano dell'impegno di cura. Tale costruzione è un obiettivo congiunto della madre e del padre e richiede un processo di *reciproca legittimazione* ad essere genitori.

<sup>11</sup> R. Hill, *Family under Stress*, Harper and Row, New York 1970.

<sup>12</sup> E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma 1984.

I diritti-doveri inerenti al ruolo genitoriale sono oggi, infatti, meno prescrittivi e legittimati dal sociale rispetto ad un tempo (si pensi ad esempio all'autorità indiscutibile del padre nel passato) e vanno perciò continuamente avvalorati dai partner stessi. Ciascuno è chiamato non solo a cooperare con l'altro ma a dare fiducia all'altro e a spingerlo a dare il meglio di sé nel rapporto col figlio senza, ovviamente, negare gli eventuali aspetti critici e problematici che accompagnano sempre il difficile compito dell'essere genitori. Si tratta di far emergere un *atteggiamento generativo* anche nei confronti del partner: esso è il modo migliore per affrontare costruttivamente conflitti e problemi.

In generale, a partire dalla nascita, il patto genitoriale deve saper garantire al figlio, a seconda delle fasi evolutive, la compresenza di aspetti protettivi e di empatia tipici del codice materno e di aspetti emancipativi di ordine e giustizia tipici del codice paterno. L'accentuazione di uno solo di essi impoverisce la dimensione simbolica della relazione familiare. È compito del genitore sapere individuare in maniera flessibile uno stile educativo autorevole in grado di mantenere una posizione equilibrata tra i due atteggiamenti estremi della trascuratezza o dell'autoritarismo educativo, da un lato, e della iperprotettività senza norma, dall'altro. Potremmo in sintesi dire che la cornice che il patto genitoriale assicura ai figli si fonda sulla protezione dal pericolo e sulla spinta affettuosa affinché il figlio esplori il mondo.

Daniel McAdams<sup>13</sup> così sintetizza la dinamica del legame tra genitori e figli, dal punto di vista del compito genitoriale: «Dar vita, curare e lasciar andare». Il mondo postmoderno è in difficoltà sul primo punto visto l'inverno demografico, ma è anche in difficoltà sul passaggio dal «curare» al «lasciar andare». La cura del figlio, se è intesa solo come sostegno affettivo senza la percezione di una meta cui condurlo, non riesce a lasciarlo andare, non riesce a dare motivi, a comunicare l'esperienza di una realizzazione progettuale che lo spinga al di là. Non si tratta tanto e solo di «uscire dalla famiglia», piuttosto di staccarsi e differenziarsi per proseguire la storia assumendosi a propria volta la responsabilità di dar vita a una nuova famiglia e con ciò di realizzare in senso pieno la generatività.

<sup>13</sup> D.P. McAdams - E. De St. Aubin, *A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography*, «Journal of Personality and Social Psychology», 62 (1992), pp. 1003-1015.

Il percorso del patto genitoriale infatti non si esaurisce al livello dello scambio tra genitori e figli. Il figlio è espressione e si colloca all’interno della storia familiare. Egli non rappresenta solo una fonte di realizzazione a livello personale e di coppia, ma assume per tutta la parentela il significato di nuova generazione e perciò si collega con le generazioni passate, anche non più presenti sulla scena del mondo, e ne rappresenta il futuro. La piena realizzazione dell’identità del figlio è infatti legata, oltre al fatto di poter contare su una relazione che, parafrasando Donald Winnicott<sup>14</sup>, possiamo chiamare “sufficientemente buona” tra i genitori, anche alla possibilità di accedere e di trarre alimento dal patrimonio valoriale delle due stirpi, materna e paterna. Per questa ragione, anche nei casi, oggi purtroppo molto frequenti di separazione, abbiamo sottolineato sia l’importanza di una collaborazione degli ex partner relativamente agli aspetti di cura e di educazione del figli, che l’importanza di consentire al figlio di accedere e di alimentarsi dei patrimoni delle due stirpi materna e paterna<sup>15</sup>.

Nella cultura occidentale la possibilità di mantenere vivi i canali con entrambe le stirpi e di non annullare e mortificare la tensione della duplice appartenenza è in gran parte legata al ruolo della donna. Sotto questo aspetto il tipo di legame che si instaura tra nuora e suocera è cruciale ai fini di un effettivo incontro tra stirpi. La nascita del figlio diventa perciò occasione e possibilità per rinnovare il significato dei legami tra i componenti delle diverse generazioni e per dare nuovo slancio e progettualità al sistema familiare nel suo complesso. In tal senso l’esito positivo della transizione e la sua conclusione simbolica, si ha perciò non solo quando i genitori riescono ad allevare ed educare bene il loro figlio, ma quando tale evento consente un positivo passaggio e scambio nel rapporto tra le generazioni. Per questo diciamo che il compito dei genitori ha una duplice natura: da una parte è rivolto alla cura ed educazione dei figli e dall’altra alla cura del passaggio delle eredità materiali e simboliche tra le generazioni.

Si tratta di realizzare una continuità innovativa in grado di evitare sia il pericolo (più tipico del passato) di una “replica” delle modalità di vivere la famiglia diffusa nelle generazioni precedenti, sia di avventurarsi in un

<sup>14</sup> D.W. Winnicott, *Sulla natura umana*, Raffaello Cortina, Milano 1989.

<sup>15</sup> V. Cigoli, *Clinica del divorzio e della famiglia ricostruita*, Il Mulino, Bologna 2017.

progetto generativo all'insegna del nuovo ma dimentico delle radici, pericolo quest'ultimo diffuso dei giorni nostri. E ciò è comprensibile perché il contesto sociale attuale rende l'esercizio della genitorialità particolarmente difficile: la mancanza di riferimenti normativi univoci, l'impallidire e la scarsa incisività di altre agenzie educative nel formare le nuove generazioni, le abitudini e gli stili di vita appresi nelle proprie famiglie e culture di origine che appaiono inappropriati per il rapido mutamento dei costumi e delle condizioni di vita, portano i genitori ad affrontare spesso in solitudine il loro complesso compito. Questa condizione rende l'esercizio della funzione educativa dei genitori un'impresa sempre più ardua.

Ma allora a fronte di un panorama che rileva non poche dissimiglianze di valori tra generazioni<sup>16</sup>, qual è la prospettiva davanti alla quale dobbiamo metterci?

Pare più utile, anziché limitarsi a misurare somiglianze o distanze nei valori tra le generazioni, riflettere sul processo di valorizzazione o devalorizzazione di ciò che le generazioni si scambiano<sup>17</sup>. Nell'arco di un paio di generazioni si sta verificando una trasformazione generazionale che è ancor più rilevante e più tacita dell'imponente mutamento di status della donna nel contesto sociale: si tratta della perdita, proprio in seno alle relazioni familiari, del valore della generatività. Ciò che viene valorizzato nello scambio tra le generazioni è infatti molto più l'autorealizzazione delle nuove generazioni che l'impegno generativo, che ovviamente non coincide con il fare figli, ma piuttosto con l'assumere un atteggiamento ed un impegno squisitamente pro-sociali che consistono nel prendersi cura del patrimonio simbolico-valoriale, nel trasmetterlo e rilanciarlo in avanti. I valori possono mutare di forma in tempi di grandi cambiamenti, ma ciò che va in ogni caso salvaguardato e valorizzato è il desiderio-impegno di essere "generativi", ovvero, a partire dal riconoscimento di ciò che si è ricevuto, il desiderio di trasformare il patrimonio e di riconoscerlo in avanti alla generazione successiva.

Il paradigma implicito in questa concezione non è perciò di somiglianza-simmetria-rispecchiamento, ma piuttosto accrescitivo-propulsivo-

<sup>16</sup> D. Barni, *Trasmettere valori. Tre generazioni familiari a confronto*, Unicopli, Milano 2009.

<sup>17</sup> V. Cigoli (a cura di), *Il vello d'oro. Ricerche sul valore famiglia*, Centro Internazionale Studi Famiglia, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 2000.

vo, centrato su istanze prosociali e di auto-trascendimento<sup>18</sup>. Il desiderio e volontà di essere autenticamente generativi, questo il Valore che il familiare trasmette, questo il suo compito.

Il passaggio generazionale è sempre incerto, non è dato di sapere in anticipo quale sarà l'esito dello stesso: potrà essere compreso solo ex-post. Per questo sembra che ogni generazione cominci da capo, il che non significa che cominci da zero, piuttosto che si trovi ad un nuovo inizio, segnato dalla grande, anche se implicita, domanda “cosa farne del patrimonio?”

La risposta a questo interrogativo, o meglio, la prospettiva da percorrere che assicuri un esito positivo, sta tutta nel rischio dell'investimento donativo che si basa su atti fiduciari il cui esito si vede in tempi lunghi. È il paradigma del dono, con la sua dinamica del dare, ricevere e ricambiare al centro di un fecondo rapporto tra le generazioni, sempre tenendo presente che il ricambiare si caratterizza non tanto come uno sdebitarsi ma come un donare a propria volta in avanti, guardando alle generazioni a venire.

<sup>18</sup> S.H. Schwartz - W. Bilsky, *Toward a universal psychological structure of human values*, «Journal of Personality and Social Psychology», 53 (1987), pp. 550-562.

Anna Debe' - Simonetta Polenghi

*La scuola italiana e la coeducazione:  
storia di un percorso accidentato<sup>1</sup>*

La scuola italiana di oggi si presenta come un luogo di integrazione, anche in un immaginario largamente condiviso: un luogo dove sono inclusi scolari di diversa fede e cultura, fanciulli disabili e con bisogni educativi speciali, bambini con storie familiari problematiche e con esigenze particolari. Che maschi e femmine siedano in classe insieme è cosa normale, nel sentire odierno. «Tuttavia», ha scritto Leonard Sax, «esiste un ampio repertorio di ricerche secondo le quali il modo di apprendere dipende dalla differenza di sesso, poiché tale differenza incide sensibilmente sul funzionamento degli emisferi cerebrali. Nell'uomo [...] il cervello seleziona, analizza, conosce la realtà in maniera diversa a seconda che il soggetto sia maschio o femmina»<sup>2</sup>. Se l'apprendimento è diversamente connotato dal sesso, pure la didattica, in particolare negli anni puberali, potrebbe essere differenziata<sup>3</sup>.

Ma qual è stata la realtà della nostra scuola nelle generazioni precedenti? Scopo di queste pagine è ripercorre rapidamente la storia della compresenza a scuola di maschi e femmine o della loro separazione, illustrandone le ragioni.

<sup>1</sup> L'articolo è frutto di un lavoro di ricerca condiviso, ma introduzione e cap. 1 sono opera di A. Debè, mentre il cap. 2 è di S. Polenghi.

<sup>2</sup> L. Sax, *The different styles of learning of boys and girls*, in A. La Marca (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e per i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo*, Armando, Roma 2009, p. 24. Cfr. anche J. Archer - B.B. Lloyd, *Sex and Gender* (1982), Cambridge University Press, Cambridge 2002<sup>2</sup>; L. Cahill, *His brain, her brain*, «Scientific American», 292, 5 (2005); F.J. Rubia, *El sexo del cerebro*, Temas de hoy, Madrid 2007.

<sup>3</sup> Cfr. A. La Marca (a cura di), *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili. Una didattica differenziata per le alunne e gli alunni*, Armando, Roma 2007; G. Zanniello, *Identità sessuale e di genere a scuola*, «Orientamenti Pedagogici», 57, 2 (2010), pp. 281-294; G. Mari (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: profili antropologici e personalizzazione didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

## *1. La nascita della scuola elementare obbligatoria*

Tradizionalmente l'educazione scolastica, in età moderna e precedentemente, avveniva all'insegna della separatezza, come del resto in famiglia all'educazione delle figlie presiedevano le madri e a quella dei figli i padri. Ciò in quanto sin dalla più tenera età i bambini erano avviati al loro ruolo sociale, segnato da una serie di fattori: appartenenza a un determinato ceto, posizione nella società fraterna (primogenito, secondeogenito, etc.) e sesso. L'istruzione scolastica era gestita in larga misura dalla Chiesa, ovvero da congregazioni religiose. I ragazzi di ceto medio-alto entravano nei collegi di Gesuiti, Barnabiti, Somaschi, mentre le ragazze erano collocate in conventi ed educandati. I maestri laici, che insegnavano a pagamento, avevano un'utenza maschile. Le donne erano perlopiù escluse dall'alfabeto, a parte le giovani di ceto alto o quelle che lavoravano con il marito in bottega o presso attività mercantili. Negli orfanotrofi e negli istituti religiosi ove si custodivano ragazzine povere, la lettura era ammessa, ma la scrittura non era insegnata, perché non funzionale a una condotta morale e anzi potenzialmente pericolosa.

In questo contesto di rigida distinzione di ruoli, fondata sulla sottordinazione sociale della donna, la nascita della scuola elementare controllata dallo Stato con l'imposizione dell'obbligo scolastico costituì una grande novità. Spetta alla legislazione teresio-giuseppina il merito di aver implementato il dettato legislativo in un'area assai ampia d'Europa, quale l'Impero asburgico, arrivando sino al ducato di Milano. La legge teresiana del 1774 prevedeva l'obbligo scolastico dai 6 ai 12 anni mentre la gratuità fu riconosciuta da Giuseppe II per le scuole maschili. Durante l'età napoleonica la rete scolastica, in particolare nel Regno d'Italia, venne estesa, ma erano ancora poche le scuole femminili, poiché mancavano donne preparate all'insegnamento. Quindi, ove le famiglie accettavano l'imposizione dell'obbligo scolastico, le bambine sedevano in classi miste, con un maestro, cui si affiancava una donna (possibilmente la moglie, se l'insegnante era laico) che le istruiva ai lavori femminili.

Punto di svolta fu la legislazione austriaca introdotta nel Lombardo-Veneto, che prevedeva la (rigorosa) formazione delle maestre. Il numero delle scuole di base per fanciulle aumentò enormemente, specie in Lombardia, territorio che, a differenza del Veneto, rispose positivamente

te all'offerta di scuole e di impiego di personale femminile. Le bambine seguivano lo stesso programma dei maschi, ma apprendevano anche i lavori donnechi.

Sulla scia dell'avanzata legislazione austriaca, nel 1850 aprì a Torino la prima scuola municipale femminile e una scuola per la preparazione delle maestre. Significativamente, però, quando in Consiglio Comunale si discusse dell'opportunità che le allieve, a fine anno, dessero prova del livello d'istruzione raggiunto, si decise di evitare il saggio pubblico, che avrebbe contraddetto le finalità della scuola, volta a «formare coll'istruzione virtuose madri di famiglia». Come sostenne Carlo Ignazio Giulio, le «pubbliche esercitazioni» erano «inutili ostentazioni, dannose a quella modestia che debb'essere una delle principali virtù nelle fanciulle»<sup>4</sup>.

Dopo l'Unità venne estesa alla penisola la legge Casati del 1859, che imponeva l'obbligo scolastico a maschi e femmine, solo per due anni, e istituiva la scuola normale per la formazione dei maestri. Il modello della separazione delle scuole di base fu portato avanti per decenni, sebbene non in modo omogeneo. Nelle aree economicamente più avanzate, dove il Comune poteva pagare un maggior numero di maestri, per ragioni di moralità e di tradizione, come detto sopra, e per l'importanza dei lavori donnechi, maschi e femmine avevano scuole distinte e docenti di sesso diverso. Nelle zone rurali, però, questo non era possibile, sicché necessariamente esistevano classi miste. La rapida femminilizzazione del corpo docente, peraltro, aiutò la frequenza delle bambine, che trovavano di sovente in classe una donna. Il sorpasso numerico delle maestre sui maestri avvenne già nel 1877, favorito dalla legge Casati, che prevedeva che le maestre potessero essere pagate sino a un terzo in meno degli uomini. Ciò portò i Comuni a impiegare preferibilmente donne, anche perché meno sensibili ai richiami del socialismo e al coinvolgimento politico<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Archivio del Comune di Torino, *Atti municipali*, vol. I, seduta del 9 gennaio 1850, pp. 253-254, citato da M.C. Morandini, *L'istruzione popolare femminile alla vigilia dell'Unità: il caso di Torino*, in C. Ghizzoni - S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, SEI, Torino 2008, p. 107.

<sup>5</sup> Sulla femminilizzazione del corpo docente elementare cfr. S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Ead. - G. Turi, (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I v., Il Mulino, Bologna 1993, pp. 67-129; C. Covato, *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia fra Ottocento e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996; S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996.

Alle soglie del XX secolo, gli allievi delle scuole normali erano in ampia maggioranza ragazze<sup>6</sup>.

Le maestre insegnavano nelle classi femminili e nel biennio inferiore di quelle maschili, mentre la presenza del maestro era riservata alle classi elementari maschili del biennio superiore. L'idea sottesa era che per bambini di 6-7 anni fosse corretta la presenza di una figura materna, per i più grandi, invece, essa era giudicata poco adatta a veicolare ideali virili di coraggio e patriottismo. Non era tanto un discorso di ordine pedagogico, quanto politico-ideologico a motivare questa scelta. Non si dimentichi che il servizio militare era obbligatorio (all'indomani dell'Unità d'Italia per ben tre anni) e che la scuola era vista come prope deutica all'esercito, il quale a sua volta completava l'azione iniziata dalla scuola popolare<sup>7</sup>. Anche i libri di testo erano diversificati. Il modello della pestalozziana Gertrude, portatrice di pace e fulcro di un risanamento morale del popolo, ricorreva nei libri per le bambine. La donna era presentata come madre onesta, lavoratrice, pulita, modesta, risparmiatrice, dedita alla casa e alla famiglia<sup>8</sup>. Ai tradizionali modelli religiosi si avvicendava, nei testi scolastici come nella pubblicistica dell'epoca, quello borghese della donna-madre, che trovava nella famiglia il luogo privilegiato della trasmissione di valori fondati su una razionalità scientifica e laica. Alle sante si sostituirono le madri che allevano figli onesti e servitori della patria, da Cornelia madre dei Gracchi ad Adelaide Bono Cairoli, modello risorgimentale di educatrice dei figli all'amore per l'Italia<sup>9</sup>. Uniti dunque in

<sup>6</sup> Cfr. C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani - A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia fra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 57. Sull'istruzione normale femminile ci si limita a rimandare a C. Covato - A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1994.

<sup>7</sup> Cfr. S. Polenghi, *Educazione militare e Stato nazionale nell'Italia ottocentesca*, «Pedagogia e Vita», 1 (1999), pp. 105-146.

<sup>8</sup> Cfr. M. Bacigalupi - P. Fossati, *Da plebe a popolo: l'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1986; G. Chiosso, *Alfabetti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino 2011, pp. 265-307.

<sup>9</sup> Cfr. A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX*, in *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 3-31 ed Ead., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita & Pensiero, Milano 2004.

un'unica fede laica nella patria e nel progresso<sup>10</sup>, i piccoli italiani vedevano però i loro ruoli diversificati: futuro soldato o futura madre.

La carenza di maestri da un lato e la volontà di assegnare modelli virili ai bambini del secondo biennio dall'altro lato, come detto, facevano concentrare i docenti uomini sul corso superiore, economicamente meglio retribuito. A inizio Novecento, inoltre, il salario delle maestre era ancora inferiore a quello dei colleghi uomini. Le proteste delle maestre, frutto della maturata consapevolezza dei propri diritti e di un impegno di molte sul fronte emancipazionista o sindacale, portarono alla legge Nasi del 1903, che riconobbe l'equiparazione degli stipendi delle maestre che insegnavano nelle classi maschili o miste con quelli dei colleghi uomini. La disposizione, comunque, conservava un retaggio maschilista, perché era la presenza di allievi maschi, non l'anzianità o la competenza, a garantire un salario migliore alle donne<sup>11</sup>.

Nel 1911 la legge Daneo-Credaro, che statizzò la scuola elementare (tranne che nei grandi centri urbani, ove essa funzionava bene), riaccese i contrasti interni al fronte magistrale<sup>12</sup>. Furono delusi i maestri urbani, esclusi dalla statizzazione, nonostante fossero stati i più attivi nella lotta, ma anche i maestri rurali si lamentarono per la trasformazione di molte classi maschili delle campagne in classi miste, affidate quindi a maestre. Era il frutto indesiderato di un tema chiave della cosiddetta "crisi magistrale", cioè la diminuzione di uomini aspiranti all'insegnamento, agitato strumentalmente dai docenti maschi per ottenere concessioni dal governo<sup>13</sup>. In diverse città si formarono gruppi di insegnanti che si

<sup>10</sup> Cfr. F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento. La Scuola*, Brescia 1999, pp. 61-91.

<sup>11</sup> Si veda C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, cit. e Ead., *Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana*, in S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 181-212.

<sup>12</sup> Cfr. E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 269-291 e C. Betti, *La prologa mano dello Stato. Genesi e contenuto della Legge Daneo-Credaro (1911)*, Centro Ed. Toscano, Firenze 1998.

<sup>13</sup> Cfr. E. De Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, «Historia y Memoria de la Educación», 1 (2015), pp. 194-196.

denominavano orgogliosamente “maschilisti” e che chiedevano di riservare le scuole maschili ai maestri<sup>14</sup>.

Il Fascismo acuì la separazione dei modelli educativi, ancorando la propaganda patriottica a temi di guerra, non necessariamente connessi. Mussolini assegnava all'esercito una funzione bellica, non più una dimensione educativa e civile, ormai, dopo l'esperienza drammatica del primo conflitto mondiale, passata in secondo piano. Il fascismo inoltre frenò le possibilità di carriera per le maestre e le ancorò allo stereotipo della maestra-madre, modello di austerità morale, ponendo fine ai fermenti emancipazionisti maturati in alcune protagoniste dell'associazionismo<sup>15</sup>. La coeducazione era un modello pedagogico improponibile per l'ideologia fascista, che pur controllando l'intera gioventù tramite il suo inserimento nelle organizzazioni di Stato, a partire dall'Opera Nazionale Balilla, mantenne fermi i due modelli educativi fortemente connotati sotto il profilo del genere.

Con la Repubblica e la democrazia la distinzione in classi separate proseguì per aderenza a un modello tradizionale consolidato, che sarebbe continuato sino agli anni Sessanta, per entrare in crisi, in corrispondenza delle diffusione delle idee egualitarie, e risultare definitivamente superato nella scuola di Stato degli anni Settanta.

Non ci fu dunque, nell'Italia unita, una riflessione pedagogica intorno al tema della coeducazione nelle scuola elementari, ci furono bensì cause economiche (quali il salario delle maestre) e culturali (la distinzione di modelli educativi) sottese al sistema con classi e scuole separate. Parimenti, le ragioni in favore delle classi miste furono economiche (mancavano i fondi per pagare due maestri di diverso sesso). A fronte della carenza sempre più marcata di maestri uomini, prevaleva l'idea che il mestiere di docente elementare fosse *naturaliter* femminile, per l'accento posto sull'amore materno che l'educatore di bambini deve avere, ma che era visto come inadatto a formare fanciulli più grandi.

<sup>14</sup> Si rimanda a E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta - S. Misiani - A. Pepe (a cura di), *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 208-211; A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, La Scuola, Brescia 2002, p. 396; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo 1869-1956*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 201-231 ed Ead., *Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana*, cit., pp. 181-212.

<sup>15</sup> Cfr. E. De Fort, *Maestri e maestre in Italia*, cit., p. 201.

In questo panorama, fortemente condizionato da un discorso ideologico più che pedagogico, facevano eccezione le scuole speciali e le classi differenziali, per fanciulli deficienti e tardivi. In tali realtà la coeducazione era prassi pressoché comune, come testimoniano le esperienze faro di inizio Novecento degli asili-scuola romani e della scuola speciale milanese Treves per insufficienti mentali. La priorità era qui data alla formazione di gruppi-classe non tanto secondo il genere, quanto in base al grado di intelligenza dei fanciulli, per perseguire un insegnamento il più possibile uniforme. Due padri della pedagogia speciale italiana, ovvero Sante De Sanctis e Giuseppe Montesano, si schierarono esplicitamente a favore della coeducazione tra maschi e femmine<sup>16</sup>. In particolare Montesano, riferendosi alle classi differenziali da lui avviate a Roma per i falsi anormali, sosteneva che non fosse «assolutamente necessario tener separati gli alunni dei due sessi» e che, rispetto alle sezioni miste istituite, «non si è dovuto lamentare per alcuna di esse particolari inconvenienti»<sup>17</sup>. Anzi, egli riteneva che la formazione di queste classi risultasse altresì utile per stemperare, tramite l'abitudine alla convivenza, gli istinti sessuali che spesso tendevano a presentarsi precocemente negli anormali<sup>18</sup>.

Nell'ambito delle defezioni intellettive, inoltre, il ruolo educativo della figura femminile assumeva particolare rilievo. Già Itard, precursore della pedagogia emendativa, all'alba del XIX secolo aveva rilevato tale aspetto, tramite il riconoscimento del valore affettivo e morale della sua governante, Madame Guérin, nella formazione del fanciullo selvaggio dell'Aveyron<sup>19</sup>. Nei decenni seguenti, la sottolineatura dell'importanza della donna nell'educazione degli anormali divenne tema ricorrente nella letteratura scientifica, prima in quella di stampo medico-igienico e a seguire in quella pedagogica<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> Cfr. S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, 1915, p. 236 e G. Montesano, *Assistenza dei deficienti, amorali e minorenni delinquenti*, 1913, pp. 23-24, entrambi edizioni Vallardi, Milano.

<sup>17</sup> G. Montesano, *Le classi speciali per alunni ritardatarii*, «Bollettino della Scuola Magistrale Ortofrenica», III, 1-2 (1925), pp. 20-21.

<sup>18</sup> Cfr. V. Arcomano in G. Sandrone (a cura di), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia 2012, p. 293.

<sup>19</sup> Cfr. J. Itard, *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*, Armando, Roma 1970.

<sup>20</sup> Cfr. V. Babini, *La questione dei frenastenici*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 76.

## 2. Le scuole secondarie: coeducazione e separazione

Prima dell'Unità, i percorsi scolastici di maschi e femmine, anche in Lombardia e Piemonte dove la legislazione scolastica era più avanzata, dopo la scuola elementare si dividevano: i ragazzi potevano accedere agli studi secondari, le ragazze solo agli educandati religiosi. Pochissimi erano i collegi laici, di fondazione napoleonica, mentre l'istruzione secondaria maschile, a seguito della soppressione dei Gesuiti, era stata parzialmente laicizzata. La legge Casati stabilì tre tipi di istruzione secondaria: il ginnasio-liceo, che consentiva l'accesso all'università; la scuola tecnica seguita dall'istituto tecnico, che permetteva l'iscrizione alla facoltà scientifica a chi frequentava l'indirizzo fisico-matematico; la scuola normale, che abilitava all'insegnamento nelle scuole elementari ed era accessibile a 15 anni per le donne e a 16 per gli uomini.

La legge collocava la scuola normale nello stesso titolo, il quinto, che trattava della scuola elementare, a significare il livello culturalmente inferiore di questo istituto. All'interno del medesimo titolo si usavano espressamente il maschile e il femminile (scolari e scolare, bambini e bambine). Nei titoli secondo, terzo e quarto, dedicati all'istruzione universitaria e a quella classica e tecnica, la legge usava invece solo il maschile. Questo perché non esistevano, appunto, scuole secondarie femminili e non era pensabile per il legislatore che le ragazze vi si iscrivessero. Di fatto però ciò non era vietato, tanto che su tale punto fecero poi leva coloro che chiesero l'accesso delle giovani agli studi superiori.

Le ragazze che continuavano a essere accolte in educandati, che lo Stato laico sottopose progressivamente a ispezioni e controlli, potevano in realtà ricevere un'istruzione approfondita, come nel caso dei collegi della Barat<sup>21</sup>, ma non sufficiente a garantire l'accesso all'università.

L'unica via gratuita e laica per accedere a un'istruzione post elementare era dunque la scuola normale, che si espanse rapidamente, poiché scelta altresì dalle ragazze che non intendevano dedicarsi all'insegnamento, ma volevano un minimo di cultura. Per ovviare a questa man-

<sup>21</sup> Cfr. R. Sani, *Nuovi istituti religiosi femminili ed educazione delle fanciulle nobili nella Roma pontificia dell'Ottocento: i collegi della Società del Sacro Cuore di Madeleine-Sophie Barat*, in G. Tortorelli (a cura di), *Educare la nobiltà. Atti del convegno nazionale di studi, Perugia 18-19 giugno 2004*, Pendragon, Bologna 2005, pp. 165-186.

canza di sbocchi dopo le elementari, già nel 1860 il Comune di Milano avviò la prima Scuola superiore femminile, di impronta laica, non finalizzata all'accesso all'università, ma a fornire alle giovani borghesi un discreto livello culturale, superiore a quello delle scuole normali. La Scuola milanese divenne modello per analoghi istituti aperti soprattutto nelle città del settentrione<sup>22</sup>.

Negli anni Settanta, in Italia come in Europa, anche a seguito della pubblicazione di *On the Subjection of Women* di J. Stuart Mill, che scardinava i pregiudizi circa l'inferiorità intellettuale delle donne, si ebbe un vivo dibattito circa l'accesso delle ragazze all'istruzione secondaria e superiore<sup>23</sup>. Nel 1875 il ministro Bonghi aprì alle donne le porte dell'università, nella convinzione che vi sarebbero giunte solo in poche, le quali, per la loro eccezionalità, non avrebbero incrinato l'ordine delle cose. Invece, diverse giovani iniziarono a iscriversi e a laurearsi. Il mancato possesso della licenza liceale era da quel momento l'ostacolo giuridico: le giovani cominciarono a conseguire la licenza privatamente oppure accedendo al ginnasio-liceo, o alla scuola tecnica e poi all'istituto tecnico. L'iscrizione delle ragazze alle scuole maschili creava ovvi imbarazzi e problemi, dovuti all'inserimento in contesti interamente maschili o alla necessità di organizzare spazi appositi per loro, dai servizi igienici agli spogliatoi.

Alcuni presidi rifiutarono l'iscrizione alle giovani, altri la consentirono. Il problema giunse in Parlamento nel 1879. Il ministro Coppino propose l'erezione di ginnasi femminili, non intendendo aprire anche un liceo femminile, ma solo rispondere alla domanda d'istruzione delle famiglie di ceto medio che non potevano permettersi di inviare le figlie in costosi istituti privati. Bonghi stesso chiarì che occorreva far sì che l'istruzione non eccedesse «i bisogni e i desideri del paese e delle famiglie, che se domandano qualcosa di più, non chieggonon certo l'U-

<sup>22</sup> Cfr. M. Ferrari, *Scuole superiori femminili e Scuole magistrali a Cremona alla fine dell'Ottocento: uno studio di caso*, in *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 171-184. Per il dibattito sulle scuole femminili si rimanda ad Archivio Centrale dello Stato, Fonti per la storia della scuola, VII, *Gli istituti femminili di educazione e d'istruzione (1861-1910)*, a cura di S. Franchini - P. Puzzuoli, Ministero per i beni e le attività culturali, Dip. per i beni archivistici e librari, Direzione centrale per gli archivi, Roma 2005.

<sup>23</sup> Cfr. S. Polenghi, *La politica universitaria della Destra storica 1848-1876*, La Scuola, Brescia 1993 ed Ead., «Missione naturale», istruzione «artificiale» ed emancipazione femminile. *Le donne e l'università tra Otto e Novecento*, in *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 283-318.

niversità per le loro figlie»<sup>24</sup>. Il progetto Coppino non andò in porto, e l'ingresso di poche fanciulle nei ginnasi continuò, tra le polemiche, sino a che nel 1883 le ragazze furono autorizzate a frequentare tutte le scuole secondarie. Molte famiglie, però, continuarono a far studiare privatamente le figlie, per poi presentarle come candidate esterne all'esame di licenza liceale<sup>25</sup>.

La mancata apertura di scuole secondarie femminili provocò una coeducazione forzata: le giovani poterono finalmente accedere ai medesimi contenuti culturali dei ragazzi, ma furono chiamate ad adeguarsi a un modello formativo pensato per un'utenza maschile. Nessuna facilitazione, dunque, e anche nessuna differenza, tranne che nell'insegnamento della ginnastica, predisposto in ambienti separati<sup>26</sup>. La cosa fu criticata dalle emancipazioniste, che nei primi anni del nuovo secolo si batterono per “femminilizzare” la scuola secondaria, chiedendo che vi si introducessero materie specifiche per future madri, dall'igiene ai lavori femminili, e che si declinassero diversamente le discipline, imprimendo loro un carattere meno astratto. Come ha scritto Tiziana Pironi, si proponeva dunque di «orientare la formazione femminile secondo una sua specificità, improntata al *saper fare*»<sup>27</sup>. Mette anche conto osservare che Lisa Noerbel nel 1908 propose di introdurre nelle scuole femminili secondarie esercitazioni di oratoria e di discussione, per avvezzare le ragazze a difendere pubblicamente le loro opinioni. Mentre sostenevano la necessità che le ragazze esercitassero i propri diritti, sino a quello di voto, le emancipazioniste rivendicavano la specificità femminile, radicata nella maternità. Così Maria Montessori innalzava la missione materna, con toni religiosi, a quella di Maria, salvatrice di un'umanità rigenerata<sup>28</sup>.

Nel frattempo, il crescente numero di ragazze che accedeva ai ginnasi e alle scuole tecniche consentì la creazione di classi separate per sesso.

<sup>24</sup> Ministero della pubblica istruzione, Roma, *Verbali del Consiglio superiore della pubblica istruzione*, 1879-80, 27 marzo 1879, pp. 36-37.

<sup>25</sup> Cfr. S. Polenghi, «*Missione naturale*, *istruzione «artificiale»*», cit., pp. 290-295.

<sup>26</sup> Cfr. P. Alfieri, «*Come la lionessa senza criniera*». *Gli esordi della ginnastica femminile nelle scuole del Regno*, «Nuova Secondaria», XXXII, 6 (2015), pp. 32-35.

<sup>27</sup> T. Pironi, *L'educazione della «donna nuova» nel Primo Congresso nazionale delle donne italiane (1908)*, in *L'altra metà della scuola*, cit., p. 267.

<sup>28</sup> Cfr. Ibi, pp. 276-281 e F. De Giorgi, *Maria Montessori modernista*, «Annali di storia dell'educazione», 16, 2009, pp. 209-210.

Le scuole normali erano invece da tempo distinte in scuole femminili e maschili, ma nei primi anni del Novecento, come già detto, erano quasi totalmente femminili.

Parallelamente, tra Otto e Novecento si sviluppò in Europa e in USA il dibattito sulla coeducazione. Da un lato vi era chi, come S. Hall, F.W. Förster e C. Reddie sosteneva la separazione dei sessi, nella convinzione che, essendo diversi i ruoli sociali di uomo e donna, differente dovesse essere la loro educazione. Fautori della coeducazione, invece, erano alcuni pedagogisti delle scuole attive (con la ricordata eccezione di Reddie): P. Oestreich, O. Decroly, J.H. Badley, B. Otto, P. Geheeb, P. Petersen, A. Ferrière. In Italia, Calò già nel 1914 aveva difeso la coeducazione, polemizzando contro *Civiltà Cattolica*, che si era invece opposta con fermezza all'educazione mista<sup>29</sup>. Anche Emilia Formaggini Santamaria si era mostrata contraria alla coeducazione, rimarcando che le differenze psichiche tra maschi e femmine erano forti e occorreva tenerne conto<sup>30</sup>.

In età giolittiana e negli anni fra la Grande Guerra e il fascismo il tema fu ancora dibattuto, ma durante la dittatura non fu affrontato, stante la cultura pesantemente maschilista del regime, che troncò le esperienze emancipazioniste<sup>31</sup>. Solo negli anni Sessanta e Settanta qualche voce ripropose la questione mentre rapidamente anche la scuola secondaria pubblica, sulla scia del movimento del '68 e delle correnti libertarie, si apriva alla compresenza di maschi e femmine. Nel giro di un secolo si tornava così alle classi miste. Mancava però un'adeguata riflessione pedagogica, ad eccezione di pochi casi, come quello di N. Galli, che distinse tra costruzione, mera compresenza dei due sessi nello stesso ambiente, e coeducazione, caratterizzata da obiettivi peda-

<sup>29</sup> Cfr. G. Calò, *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, Soc. Ed. Dante Alighieri, Milano 1914, pp. 93-95.

<sup>30</sup> Cfr. E. Formaggini Santamaria, *La coeducazione dei sessi*, «Rivista pedagogica», 1 (1908), pp. 346-354 ed Ead., *Coeducazione*, voce in *L'Enciclopedia delle Encyclopédie*, Formiggini, Roma 1930, cc.

<sup>31</sup> Cfr. G. Sabatelli, *Il problema della coeducazione*, Tip. Barbieri, Modena 1921; T. Tarnali, *La coeducazione*, Tip. G. Maltese Abela, Modica 1922; L. Piccioli, *La coeducazione: sua origine, svolgimento e importanza*, Spinelli, Firenze 1923; A. Custodero, *Sulla coeducazione dei sessi*, Roma 1932, estratto da «Rassegna Italiana», 165, 1932. Si ricorda anche V. Benetti Brunelli, *La coeducazione come intrezzo di vita spirituale*, contenuto nel suo *Rinnovamento umanistico della pedagogia*, Albighi-Segrati, Roma 1932.

gogici ben definiti. Tuttavia, le sue ampie analisi ebbero una ricezione limitata<sup>32</sup>. L'egualanza dei diritti troppo spesso è ancora oggi concepita come egualanza ontologico-biologica, che contraddice il concetto cristiano di persona e mortifica le differenze umane.

Il percorso storico qui rapidamente delineato mostra come il prevalere di ragioni economiche e di tradizioni culturali abbia portato all'accettazione supina di modelli educativi stereotipati, connotati da una differenza educativa di genere fondata sulla subalternità femminile. La brusca inserzione di ragazze in istituti maschili secondari pubblici iniziata a fine Ottocento avvenne senza un ripensamento pedagogico adeguato, che neppure si ebbe cento anni dopo, in occasione di una altrettanto rapida scelta in favore delle classi miste.

<sup>32</sup> Cfr. N. Galli, *Pedagogia della coeducazione*, La Scuola, Brescia 1977 e S. Polenghi, *La pedagogia della coeducazione*, in L. Pati - L. Prenna (a cura di), *Percorsi pedagogici ed educativi nell'opera di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

Livia Romano

*Tra madre e padre  
Immagini di educazione familiare nel cinema  
degli anni Cinquanta*

*1. Il cinema come fonte nella storia dell'educazione familiare*

Un'analisi delle relazioni genitoriali dentro la famiglia italiana degli anni Cinquanta deve tenere conto in prima istanza di due aspetti: il primo riguarda il periodo scelto, che appare «fluido, non concluso nelle sue dinamiche più profonde e di lungo periodo»<sup>1</sup>; il secondo consiste nella difficoltà nel reperire fonti storiche che aiutino lo storico a decifrare un territorio così poco esplorato come la vita privata. A ben vedere, la storiografia del secondo Novecento ha «varcato la soglia della vita privata»<sup>2</sup>, ricostruendo «le memorie del sottosuolo dell'umanità»<sup>3</sup> ed operando una rivoluzione documentaria che ha finito col trasformare il concetto stesso di fonte. Nella ricerca storiografica sono stati introdotti documenti prima impensabili e una mole di materiali eterogenei da indagare: tra questi, le fonti visive hanno ricevuto un sempre più largo consenso, poiché, indagando sui messaggi inconsapevoli e involontari che essi veicolano, è possibile ricostruire la memoria e l'immaginario collettivo di un'epoca.

Per quanto riguarda le ricerche storiche sull'età contemporanea, l'utilizzo delle immagini si è così diffuso da dare vita a una nuova disciplina,

<sup>1</sup> R. Sani, *Storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea*, in L. Pati, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 45.

<sup>2</sup> F. Borruso, «Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli!». *Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini, Milano 2014, p. 28. Cfr. P. Aries - G. Duby (eds.), *La vita privata. Il Novecento*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2001.

<sup>3</sup> C. Covato, *La vita privata nella storia dell'educazione*, «Studi sulla formazione», VII, 1, p. 73.

la *Visual History*, che, attraverso un approccio interdisciplinare, interpreta le immagini utilizzando metodi provenienti dalla storia dell'arte, dalla filosofia, dall'antropologia, dall'etnologia e dagli studi sui media<sup>4</sup>. Fra le diverse fonti utilizzate dalla *Visual History*, da pochi anni va emergendo il cinema, che viene riscoperto come un importante documento storico. Portandosi oltre l'opinione degli storici ortodossi che hanno l'attitudine a guardare alla fonte filmica come un mezzo di mistificazione della realtà, la nuova generazione di storici utilizza il cinema come fonte privilegiata per lo studio dell'età contemporanea, poiché esso rappresenta «il visibile di un'epoca»<sup>5</sup>, costituendo uno strumento a disposizione della società per autorappresentarsi<sup>6</sup>.

Il linguaggio cinematografico, oltre ad essere un documento storico ricco di informazioni da decifrare e da interpretare, è anche un mezzo educativo, uno strumento di trasmissione del sapere, di modelli culturali, di valori<sup>7</sup>. Il cinema, infatti, trasforma e ricostruisce il reale, esso è «agente di storia»<sup>8</sup>, poiché crea, anche al di fuori della pellicola, relazioni tra il regista, la produzione, il pubblico e la società<sup>9</sup>.

Nell'indagare la storia dell'educazione familiare nell'Italia degli anni Cinquanta, ho pertanto scelto di rileggere alcuni film dell'epoca come dei

<sup>4</sup> Cfr. C. Asti, *Visual History and Memory: una Winter School per interpretare la realtà attraverso i linguaggi audiovisivi*, «E-Review», 4, 2016.

<sup>5</sup> P. Sorlin, *Sociologia del cinema*, tr. it., Garzanti, Milano 1979, p. 68.

<sup>6</sup> Anche se il cinema non è una fonte oggettiva sul reale e un film non dice mai la realtà dei fatti, esso può comunque essere interrogato sulle modalità attraverso cui un'epoca ha vissuto certi eventi: «i film - dice a tal proposito Pierre Sorlin [*Cinema e identità europea. Percorsi nel secondo novecento* (1991), tr. it., Milano, La Nuova Italia, 2001] - non sono la realtà, ma non se ne distaccano mai completamente. Come degli specchi, che incorniciiamo, delimitano e a volte distorcono, ma in fondo riflettono ciò che hanno di fronte, i film illustrano i vari aspetti della società che li produce».

<sup>7</sup> S. Polenghi, *Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa*, in P. Malavasi - S. Polenghi - P.C. Rivoltella (a cura di), *Cinema, pratiche educative, formazione*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 19-52.

<sup>8</sup> Ibi, p. 24. Cfr. P. Ortoleva, *Cinema e storia. Scene dal passato*, Loescher, Torino 1991, pp. 40-41; P. Sorlin, *Sociologia del cinema*, cit., pp. 24-25;

<sup>9</sup> M. Ferro, *Cinema e storia. Linee per una ricerca* (1977), tr. it., Feltrinelli, Milano, 1980, p. 15. È stato notato (G.P. Brunetta, *Il cinema neorealista italiano. Da "Roma città aperta" a "I soliti ignoti"*, Laterza, Roma-Bari, 2009) come il cinema possa essere considerato «uno degli indicatori più significativi della volontà di rinascita e ricostruzione e della crescita del paese».

testi da decostruire attraverso un metodo fenomenologico-ermeneutico atto ad analizzare il rapporto tra intenzionalità e inconsapevolezza delle rappresentazioni che riguardavano le relazioni tra madre e padre.

## 2. *La famiglia nel decennio più lungo del secolo breve*

La famiglia italiana fu protagonista indiscussa degli anni Cinquanta, un periodo che viene definito «il decennio più lungo del secolo breve»<sup>10</sup>, poiché esso ha inizio negli anni Quaranta e si prolunga fino all'affermarsi del miracolo economico (anni Sessanta). È stato osservato che «la forza della famiglia non viene intaccata dalla caduta del fascismo: dal dopoguerra alla prima metà degli anni Sessanta la famiglia tradizionale riesce ad esprimere tutta la sua forza trainante»<sup>11</sup>, facendosi testimone attiva della ricostruzione post-bellica dell'Italia democratica e della nascita di una nuova società.

A ben guardare, la famiglia era un'istituzione divisa tra tradizione e innovazione: essa vedeva confermata la propria immagine già «consolidata durante il ventennio fascista [...] come garanzia [...] della vita nazionale»<sup>12</sup> e continuava a svolgere un ruolo di protagonista nell'educazione e nell'istruzione dei figli, come recitava l'articolo 30 della Costituzione<sup>13</sup>. Tuttavia, facendosi interprete dei profondi mutamenti politici, sociali, economici e culturali che attraversavano quegli anni<sup>14</sup>, le

<sup>10</sup> E. Dagrada (a cura di), *Anni Cinquanta. Il decennio più lungo del secolo breve*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2016, p. 7.

<sup>11</sup> R. Volpi, *La nostra società ha ancora bisogno di famiglia? Il caso Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 11.

<sup>12</sup> H.A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'arrezzo della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia 2003, p. 10. Va ricordato che il testo della Costituzione (art. 29) definiva la famiglia come «società naturale» riconoscendola come una «società che viene prima dello Stato». Il secondo dopoguerra, infatti, dopo le devastazioni del conflitto, fu caratterizzato dalla coesione dei legami familiari. Attraverso la Costituzione, la Repubblica – dice a tal proposito Remotti (P.P. Viazzo - F. Remotti, *La famiglia. Uno sguardo antropologico*, in *Personal Manager. L'economia della vita quotidiana*, vol. V, *La famiglia*, Egea, Milano 2007, pp. 32-33) - chiariva come «prima dello Stato c'è una società che prende forma soprattutto dalla famiglia, una sorta di nucleo o di cellula, a partire dalla quale si può pensare di ricostruire una società più ampia, di ordine statale».

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 13.

<sup>14</sup> Cfr. G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli, Roma 2005.

famiglie italiane andavano ridefinendo al proprio interno stili educativi, ruoli, identità di genere, relazioni intergenerazionali<sup>15</sup>.

La famiglia degli anni Cinquanta non era «un sistema chiuso in se stesso»<sup>16</sup>, ma un soggetto capace di interagire con i processi sociali in trasformazione, era una realtà complessa e contraddittoria che rappresentava l'incarnazione emblematica del privato. Interrogare i film di quegli anni su tempi e spazi del quotidiano nella vita delle famiglie, permette di decifrare i linguaggi del privato familiare in relazione all'emergere di una società italiana che registrava un mutamento dei costumi e l'avvio di un benessere legittimato dal livello dei consumi<sup>17</sup>.

Attraverso lo studio del cinema degli anni Cinquanta, si comprende come questo si facesse specchio di un'«età dell'oro della famiglia “nucleare” (detta anche coniugale)»<sup>18</sup> dovuta all'aumento dei matrimoni e delle nascite. Anche se al suo interno era ancora netta la divisione dei ruoli genitoriali, si trattò di un momento decisivo per la costruzione dei codici identitari per eccellenza, materno e paterno, che si avviavano ad una lenta ridefinizione.

### *3. Il cinema didascalico del neorealismo: il codice paterno*

Il cinema degli anni Cinquanta rispecchia la complessità di un decennio ricco di trasformazioni e questo spiega il proliferare senza precedenti, nel corso del decennio, di nuovi generi cinematografici: il neorealismo, il melodramma, il genere comico, la commedia, furono tutti espressione dei veloci processi di cambiamento che l'Italia stava vivendo.

Negli anni dell'immediato dopoguerra, il genere che si impose all'attenzione del pubblico nazionale e internazionale fu il Neorealismo, il cui scopo era quello di descrivere la realtà sociale e quotidiana in modo fedele. I film neorealisti, nel voler riprodurre la realtà anche nei suoi aspetti più sgradevoli, ci consegnano l'immagine di una famiglia in di-

<sup>15</sup> R. Sani, *Storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea*, cit., pp. 33-41.

<sup>16</sup> C. Saraceno, *Sociologia della famiglia*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 12.

<sup>17</sup> M.C. Liguori, *Donne e consumi nell'Italia degli anni cinquanta*, «Italia contemporanea», 205, 1996, p. 666.

<sup>18</sup> A. De Benoit, *Famiglia e società. Origini, storia, attualità*, Controcorrente, Napoli 2013, p. 153.

sgregazione che, pur sopravvivendo alla fine del fascismo, appare ferita e devastata dalla guerra. Si tratta di film che, fin dalla metà degli anni Quaranta, si ponevano in netta discontinuità con la filmografia dei “telefoni bianchi”, la più diffusa nel ventennio fascista: alla falsità di commedie disimpegnate e dalle atmosfere spensierate, venivano adesso preferiti scenari di guerra, di povertà, di crisi, di famiglie segnate dagli eventi storici. In particolare, le relazioni tra le figure genitoriali venivano descritte come labili, pressoché inesistenti, mentre la rigida divisione dei ruoli non veniva messa in discussione.

Il Neorealismo era un genere cinematografico “al maschile”, che voleva rappresentare la crisi della virilità e del codice paterno amplificata dal declino dell’ideologia fascista: alla critica sociale faceva da contrappunto la problematizzazione della famiglia e, in essa, dell’incontro tra padri e figli. Un esempio di rappresentazione della crisi del principio di autorità è dato da alcuni film di Vittorio De Sica. Ad esempio nel film del 1944 *I bambini ci guardano*, considerato uno dei precursori del Neorealismo, attraverso lo sguardo innocente di un bambino di sette anni (Pricò), lo spettatore vive i fatti che portano alla tragica dissoluzione di una famiglia<sup>19</sup>. Qui la figura paterna è descritta come fragile, insicura e incapace di vivere il proprio ruolo genitoriale in assenza della figura materna, al punto da rinunciare a svolgere il proprio compito educativo: abbandonato dalla moglie, è un padre che non riconosce più la propria identità e, dopo avere delegato a un prete di un collegio la “cura paterna” di cui il figlio ha bisogno, sceglie il suicidio. Il film ben rappresenta il mancato confronto e incontro del maschile col femminile e le gravi ricadute sul piano educativo: la divisione dei ruoli genitoriali, che attribuisce al codice materno la cura della sfera affettiva e al codice paterno il principio di autorità, porta ad un senso di estraneità tra i genitori che

<sup>19</sup> In breve la trama del film: la madre del bambino è invaghita di un altro uomo e decide improvvisamente di abbandonare il marito, Andrea, e il figlio. Dopo alcune esperienze poco felici con adulti che mostrano insofferenza nei suoi confronti (una zia e la nonna) Pricò torna a casa gravemente malato. Questo fatto induce la madre a ritornare, ma solo per una breve parentesi; la donna decide di tornare dal vecchio amante e si allontana definitivamente dal marito e dal figlio. Andrea, esasperato, dopo aver portato il piccolo in un collegio, decide di suicidarsi. La notizia della scomparsa del padre raggiunge Pricò in collegio, dove in presenza della madre, che ignora, abbraccia la fedele governante Agnese, per poi rinchiudersi, in solitudine, nella sua nuova casa.

li conduce, entrambi, alla rinuncia di un esercizio responsabile della maternità e della paternità; l'assenza di una genitorialità condivisa porta alla dissoluzione drammatica del nucleo familiare.

Un altro film in cui De Sica raffigura personaggi maschili dall'identità incerta, è *Ladri di biciclette* del 1948, uno fra i più conosciuti e apprezzati in tutto il mondo. Qui l'identità paterna fragile, insicura e divisa tra il vecchio e il nuovo, viene raffigurata attraverso il protagonista Antonio Ricci, il quale vaga per tutta Roma in compagnia del figlio Bruno alla ricerca disperata di una bicicletta che gli è stata rubata<sup>20</sup>. Attraverso la descrizione del rapporto tra il padre e il figlio, il film vuole esprimere «la crisi della virilità maschile»<sup>21</sup> e del principio di autorità cui corrispondeva la crisi del sentimento di identità nazionale. Ciò che sembra venir meno è la fiducia tra padre e figlio: il momento cruciale si ha quando, in preda alla disperazione, Antonio cerca di rubare a sua volta una bicicletta e Bruno lo guarda con delusione. Solo nella scena finale, dopo che al padre è stato risparmiato l'arresto, il figlio accetta dolorosamente la fragilità del padre, rinnovandogli il suo amore e prendendolo per mano. Il modello educativo-familiare patriarcale e autoritario era messo a dura prova e il figlio agiva in modo più lucido ed efficace del padre poiché rappresentava il maschile nuovo, un'identità paterna tutta da ricostruire.

I film del neorealismo descrivevano quindi la separazione fra i due codici identitari, esasperando la contrapposizione tra il femminile, caratterizzato dall'intuizione, al maschile, luogo della ragione, come accadeva nella filmografia di Roberto Rossellini che, pur avendo spesso protagonisti femminili, adoperava un linguaggio maschile che non dava voce ai tratti caratterizzanti l'identità della donna, moglie e madre<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> In breve la trama del film: la vicenda si svolge a Roma, in un quartiere povero. Antonio è riuscito a trovare un lavoro da attaccino comunale che richiede l'uso della bicicletta. Ma, dopo neanche un'ora di lavoro, la bicicletta gli viene rubata da un ladro che, invano, Antonio cerca di raggiungere. Al commissariato, dove denuncia il furto, non gli danno alcuna speranza e ad Antonio non resta che cercare la bici, disperatamente, vagando per tutta Roma in compagnia del figlioletto Bruno. Crede anche di averla trovata, ma il laduncolo riesce ancora una volta a sfuggirgli grazie all'omertà e all'indifferenza dei presenti. Alla fine, in preda alla disperazione, Antonio tenta il furto di una bicicletta, ma viene inseguito e catturato dalla folla. E il pianto di Bruno a salvarlo dal carcere, e i due ritornano, sconfitti, verso casa.

<sup>21</sup> L. Fonzari, *Tempo e spazio: cinema e identità nazionale*, «Etudes Romanes De Brno», 30, 1, p. 176.

<sup>22</sup> Si fa riferimento ai film di Rossellini *Amore* del 1948 interpretato da Anna Ma-

Un ritratto grottesco della figura materna veniva infine rappresentato nel film di Luchino Visconti *Bellissima* del 1951, dove emergeva con chiarezza la conflittualità tra madre e padre nello svolgere la propria genitorialità<sup>23</sup>: la madre, incapace di ascoltare i bisogni autentici della figlia, le impone i propri sogni mai realizzati; il padre preferisce allontanarsi, esprimendo solo un giudizio negativo sulle scelte della madre e facendosi portavoce di un codice paterno autoritario. Si trattava di un padre di cui veniva messo in dubbio il ruolo di «padrone della famiglia», detentore di una cultura arcaica e di valori tradizionali che l'industrializzazione, l'introduzione di nuovi modelli culturali grazie all'irruzione nella vita domestica di radio e cinema, rendevano obsoleti<sup>24</sup>.

#### 4. *Il melò e il codice materno*

Una fonte utile per comprendere le relazioni tra le figure genitoriali è il cinema melodrammatico, conosciuto come melò, un genere cinematografico che fin dai primi anni Cinquanta incontrò un grande successo

gnani e ai film con Ingrid Bergman *Europa '51* (1952) *Viaggio in Italia* (1953), *La paura* (1954).

<sup>23</sup> Trama del film: Maddalena Cecconi, moglie di un capomastro, ha una figlia di otto anni, Maria, per la quale la madre vorrebbe uno splendido avvenire. Quando la Stella Film bandisce a Cinecittà un concorso tra le bambine di Roma per l'interpretazione di un nuovo film, Maddalena decide di far partecipare al concorso Maria e sacrifica tempo e denaro per prepararla. Le speranze della madre sono spesso fonti di crescenti tensioni con il marito Spartaco, al quale Maddalena inizialmente tiene nascosti i suoi propositi. Maria, timida ed impacciata, non mostra né particolare talento, né interesse per lo spettacolo, mentre il padre, venuto a conoscenza della cosa, si scontra con la moglie perché desidera per la figlia un'infanzia tranquilla come quella di tutte le altre bambine. Finalmente arriva il momento del provino, ma quando nella sala viene proiettata l'immagine della piccola Maria, il regista e gli aiutanti, nel vederla così goffa, scoppiano a ridere. Maddalena che vede tutto dalla cabina dell'operatore, si sente umiliata e, dopo aver fatto una violenta scenata, si porta via la bambina. Invano il regista, che ha scoperto nella bimba doti espressive non comuni, le sottopone un vantaggioso contratto. Le illusioni sono ormai cadute e Maddalena si rende conto dei suoi errori e capisce di aver preteso dalla bambina cose che la piccola non voleva né poteva fare, di aver speso inutilmente il denaro che serviva per la famiglia, e di aver messo così anche in crisi il rapporto con il marito.

<sup>24</sup> Cfr. L. Romano, *Il padre e la costruzione di una nuova identità genitoriale nell'Italia degli anni Cinquanta*, «Quaderni di Intercultura», VIII/2016, p. 39.

tra le famiglie italiane, soprattutto tra il pubblico femminile a cui era rivolto<sup>25</sup>. Simile ai *maternal melodrama* americani degli anni Cinquanta, quali ad esempio i film del regista Douglas Sirk<sup>26</sup>, il melò era uno spazio prevalentemente femminile che invitava il pubblico ad identificarsi con le protagoniste in modo simpatetico e catartico: qui erano le famiglie, in particolare le donne mogli/madri, ad essere protagoniste e spettatrici privilegiate. Si trattava di film strappalacrime che suscitavano forti emozioni nel pubblico e che rimandavano ai difficili rapporti tra l'uomo e la donna all'interno delle famiglie borghesi del periodo<sup>27</sup>.

Il melò era come una finestra aperta sui cambiamenti sociali che il decennio stava attraversando, che riguardavano in particolare le famiglie proletarie e la ricostruzione della loro identità sul modello educativo familiare piccolo-borghese. Ad esempio, nei film del maestro del melò Raffaello Matarazzo, il quale con *Catene* del 1949 aveva inaugurato il genere in Italia<sup>28</sup>, le relazioni familiari, in particolare quelle tra madre e padre, venivano rappresentate attraverso un modello di famiglia patriarcale offerto al pubblico nei suoi eccessi e nelle sue contraddizioni. L'interazione tra il codice materno e il codice paterno va interpretata a partire dall'analisi di questi eccessi che sono la caratteristica principale dei film melò. Questi film offrivano una riflessione sulla rappresentazione della maternità all'interno della società patriarcale: la figura materna era spesso rappresentata come una donna da un'identità ambigua, una madre che non svolgeva appieno il proprio ruolo genitoriale, che spesso abbandonava i figli e il marito, a volte nascondeva un passato torbido, era un personaggio femminile tormentato e diviso tra l'essere una madre/moglie o una donna mondana.

A ben guardare la contraddittorietà del mondo femminile descritta dai film melò allude alla poca attenzione che la società prestava alla donna: infatti, le politiche di genere del secondo dopoguerra tendevano a «ricondurre le donne al loro ruolo di vestali della casa e di angeli

<sup>25</sup> E. Morreale, *Così piangevano. Il cinema melò nell'Italia degli anni cinquanta*, Donzelli, Roma 2011, p. 24.

<sup>26</sup> Tra i film più celebri di Sirk ricordiamo: *Magnifica ossessione* (1954), *Come foglie al vento* (1956), *Secondo amore* (1956), *Lo specchio della vita* (1959).

<sup>27</sup> E. Morreale, *Così piangevano*, cit., p. 24.

<sup>28</sup> Altri film di Matarazzo furono: *Tormento* (1950), *I figli di nessuno* (1951), *Chi è senza peccato* (1952), *La schiava del peccato* (1954), *Torna!* (1954), *L'angelo bianco* (1955).

del focolare»<sup>29</sup>. Dopo il periodo bellico che le aveva viste nei luoghi di lavoro, protagoniste della *Resistenza* e a svolgere il ruolo di capofamiglia mentre gli uomini si trovavano al fronte, migliaia di donne erano state espulse dalle fabbriche e dai posti di lavoro, costrette a ritornare alla sfera privata<sup>30</sup>.

I film melò ben rappresentano il ritorno delle donne alla sfera privata familiare, la chiusura ad ogni esperienza sociale e la volontà di creare spazi chiusi e tracciati da confini precisi: la casa, il focolare domestico, veniva infatti descritto come un luogo chiuso, come lo erano i luoghi frequentemente rappresentati come il carcere, il monastero, l'ospedale, quasi a volere alludere alla forte separazione tra la casa e il mondo, tra la famiglia e la società.

La madre dei film melò non è una donna emancipata, anzi è descritta come una peccatrice che deve redimersi, che deve tornare a casa per salvare la vita del nucleo familiare, descritta attraverso un codice maschile che vuole attirare l'attenzione più sul conflitto, o sull'estranchezza, che non sull'armonia tra i ruoli genitoriali. Si trattava quindi di film destinati a un pubblico femminile, ma che avevano a che fare con un maschile che, dopo la guerra e dopo la caduta del fascismo, intuiva di avere bisogno della presenza della donna per ricostruire la propria identità e per chiarire il proprio ruolo di marito e di padre all'interno della famiglia.

## 5. Maternità e paternità nella commedia italiana

Un genere cinematografico che, verso la metà degli anni Cinquanta, si diffuse sostituendo gradualmente il neorealismo e il melò, fu la commedia, che nel giro di poco tempo divenne il cinema più popolare. Caratterizzate da leggerezza e disimpegno, le commedie descrivevano la piccola e la media borghesia, soffermandosi sui conflitti interni alla famiglia e alla società, così divise tra tradizione e innovazione<sup>31</sup>: in que-

<sup>29</sup> M. Fanchi, *Audience caleidoscopiche. Le trasformazioni del pubblico e del consumo del cinema*, in E. Degrada, *Anni Cinquanta*, cit., p. 229.

<sup>30</sup> L. Scaraffia, *Storia sociale delle donne nell'Italia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma 2001, pp. 65-66.

<sup>31</sup> R. De Berti, *Dallo schermo alla carta: romanzi, fotoromanzi, rotocalchi cinematografici: il film e i suoi paratesti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, pp. 128-129.

sti film si avvertiva un cambiamento in corso nella relazione tra madre e padre. La rigida separazione di ruoli, che era stata rappresentata in modo acritico nei film neorealisti e melodrammatici, cominciava ad essere problematizzata e, alle volte, ridicolizzata<sup>32</sup>.

Il genere della commedia visse due stagioni: la prima fu definita «neorealismo rosa» in senso dispregiativo<sup>33</sup>, la seconda aveva un'ambientazione cittadina e anticipava molti caratteri della «commedia all'italiana» che si sarebbe affermata fra gli anni Sessanta e Settanta<sup>34</sup>.

Si trattava di film che accentuavano, come già nel melò, il protagonismo femminile, che veniva messo in scena dalle cosiddette maggiorate<sup>35</sup>; attrici come Silvana Mangano, Sofia Loren, Gina Lollobrigida, si fecero interpreti di nuove «personaggi»<sup>36</sup>, così la critica le chiamava per sottolineare come queste dive si facessero portavoce dell'emergere in quegli anni di una nuova identità femminile, uscendo dalle convenzioni e producendo «degli effetti di sconcerto rispetto alle figure della femminilità codificata»<sup>37</sup>.

La commedia preferiva mettere in scena lo spazio privato della famiglia, uno spazio per tradizione femminile<sup>38</sup> che idealizzava e rappresentava con ottimismo, per dare voce al bisogno di evasione e di nuova progettualità che il secondo dopoguerra esigeva: ai personaggi delle commedie veniva pertanto assegnato il compito di risolvere nella finizio-

<sup>32</sup> Basti pensare a molti film con Totò, alla trilogia dei film di e con Aldo Fabrizi *La famiglia Passaglia* (1951), *La Famiglia Passaglia fa fortuna* (1952) e *Papà diventa mamma* (1952), al ciclo di Dino Risi *Poveri ma belli* (1957), *Belle ma povere* (1957) e *Poveri milionari* (1959), ai film *Mariti in città* (1957) e *Mogli pericolose* (1958) di Luigi Comencini, per fare qualche esempio.

<sup>33</sup> A. Farassino, *Viraggi del neorealismo: il rosa e altri colori*, in L. De Giusti (a cura di), *Storia del cinema italiano*, vol. VIII 1949/1953, Marsilio, Venezia, Edizioni di Bianco & Nero, Roma 2003, pp. 203-222.

<sup>34</sup> E. Giacovelli, *C'era una volta la commedia all'italiana*, Gremese, Roma 2015.

<sup>35</sup> Si pensi alla tetralogia di *Pane amore e fantasia* (1953) di Luigi Comencini, *Pane, amore e gelosia* (1954), *Pane, amore e...* (1955) di Dino Risi e *Pane, amore e Andalusia* (1958) di Javier Setó.

<sup>36</sup> L. Cardone, *Pellicole e film di carta. Un nuovo protagonismo femminile*, in E. Degrada (a cura di), *Anni Cinquanta*, cit., p. 192. Cfr. M. V. Tessitore, *L'invenzione della personaggia*, «Altre Modernità», 12 novembre 2014, pp. 214-219.

<sup>37</sup> N. Setti, *Personaggia, personage*, «Altre Modernità», 12 novembre 2014, p. 205.

<sup>38</sup> P. Carrano, *Malafemmina: la donna nel cinema italiano*, Guaraldi, Rimini, 1977, p. 66.

ne le nuove conflittualità che attraversavano la famiglia<sup>39</sup>. In particolare erano le donne, mogli e madri, che, all'interno della famiglia, assumevano il nuovo ruolo di consumatrici e di «mediatrici delle trasformazioni sociali a livello quotidiano»<sup>40</sup>: i processi di modernizzazione infatti trasformavano la società rurale in una società dei consumi, urbana e industriale, favorendo l'emancipazione della donna.

La commedia si faceva quindi interprete dei conflitti dell'epoca, puntando l'attenzione sul disagio provocato dall'avvento della società dei consumi e sulle conseguenti trasformazioni delle famiglie italiane, ma anche sul bisogno del mondo femminile di un nuovo immaginario con cui identificarsi. Essa consegnava al pubblico l'immagine di una famiglia nuova, anche se ancora legata a valori tradizionali; era una famiglia in transizione, all'interno della quale andavano lentamente e timidamente cambiando i ruoli genitoriali, che dovevano confrontarsi con l'emergere di un'opposizione tra giovani e adulti che avrebbe portato, sul finire degli anni Sessanta, ad un'evidente frattura tra genitori e figli.

Il cinema degli anni Cinquanta, pur nella varietà dei generi, ci consegna dunque un modello di «famiglia asimmetrica»<sup>41</sup> dove, nonostante i cambiamenti sociali e culturali, il padre esercitava ancora «un ruolo autoritativo» di capo del nucleo domestico, avallando una visione gerarchica dei rapporti tra madre e padre che penalizzava il dialogo come strumento di reciproca conoscenza<sup>42</sup>. La messa in discussione di tale modello avrebbe portato, nei decenni successivi, non solo ad una diversa distribuzione dei ruoli genitoriali, ma anche a trasformazioni morfogenetiche che avrebbero provocato «una vera e propria implosione della famiglia nucleare»<sup>43</sup> che si era affermata nel secondo dopoguerra, stimolando la ricerca di nuove identità genitoriali educative nel segno di una reciprocità generativa senza precedenti.

<sup>39</sup> R. Dyer, *Heavenly Bodies. Film Stars and Society*, Macmillan, London 1987.

<sup>40</sup> C. Saraceno, *La famiglia: i paradossi della costruzione del privato*, in P. Ariès - G. Duby (Eds.), *La vita privata. Il Novecento*, cit., p. 53.

<sup>41</sup> N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 144.

<sup>42</sup> *Ibi*, p. 143.

<sup>43</sup> A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 26-27.



# Sommario

Abstracts	5
Editoriale	12
Luce Irigaray <i>Teaching How To Meet in Difference</i>	18
Concetti Fondamentali	
Antonio Bellingreri <i>Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile, nella prospettiva della pedagogia fondamentale</i>	39
Carmelo Vigna <i>Sul differire di un uomo e di una donna. Strutture e dinamiche</i>	53
Laura Palazzani <i>Le ragioni della complementarietà del maschile e del femminile</i>	65
Susy Zanardo <i>Modelli di reciprocità nelle relazioni sessuate</i>	79
Giuseppe Mari <i>La reciprocità maschio-femmina: una lettura pedagogica in chiave simbolica</i>	99
Giuseppina D'addelfio <i>Omnia vincit amor? Argomenti e domande pedagogiche sulla possibilità dell'omogenitorialità</i>	111

Direzioni Educative

Maria Vinciguerra	
<i>Educare tra identità sessuale e identità di genere</i>	140
Monica Amadini	
<i>Maschile e femminile: educare la domanda di diversità, tendere verso la reciprocità</i>	155
Eugenia Scabini	
<i>Il patto coniugale, il patto genitoriale e le loro vicissitudini</i>	165
Anna Debé – Simonetta Polenghi	
<i>La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato</i>	179
Livia Romano	
<i>Tra madre e padre. Immagini di educazione familiare nel cinema degli anni Cinquanta</i>	191



a settembre 2017  
TORNA LA RIVISTA  
**PROFESSIONALITÀ**  
E RI-DIVENTA BIMESTRALE

**Studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola  
e lavoro e per l'apprendistato formativo**

L'intento della rivista **Professionalità** è quello di favorire lo studio e la discussione attorno al tema oggi sempre più cruciale dell'integrazione tra formazione e lavoro e alle sfide che attendono la società e il mercato del lavoro contemporanei.

Gli argomenti trattati spazieranno dalle migliori pratiche di alternanza scuola-lavoro a quelle di apprendistato, dalla formazione continua ai nuovi paradigmi di organizzazione aziendale, dalla normativa giuslavoristica alle politiche attive per il lavoro, dalle esperienze di didattica innovativa alle buone pratiche di management, dalla trasformazione della società e del lavoro nell'epoca della globalizzazione ai nuovi servizi sociali e per l'occupazione.

Accanto al fascicolo cartaceo, sul sito internet riservato agli abbonati, vi sarà la sezione on-line accademica **Professionalità Studi**, diretta da Giuseppe Bertagna, Giuseppe Scaratti, Michele Tiraboschi. Riporterà articoli scientifici referati in doppio cieco di natura interdisciplinare sui temi del lavoro e del suo rapporto con la formazione delle persone.

È possibile scrivere alla redazione per proporre collaborazioni e articoli alla mail:  
[professionalita@edizionistudium.it](mailto:professionalita@edizionistudium.it)

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSP - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet ([www.gruppostudium.it](http://www.gruppostudium.it) - [www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it) - [www.marcianumpress.it](http://www.marcianumpress.it))

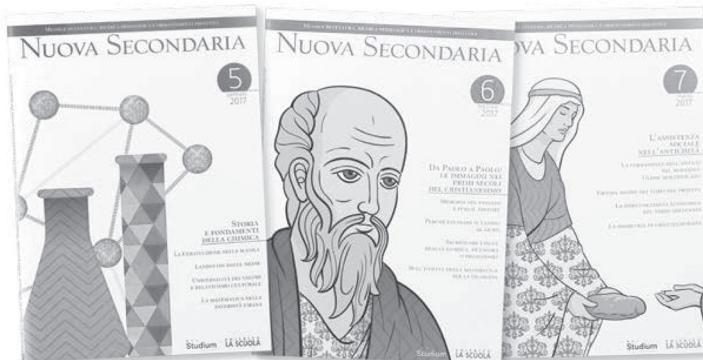
[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)



[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)

## PROPOSTA DI ABBONAMENTO SPECIALE NUOVA SECONDARIA

Studium  
edizioni EDITRICE  
LA SCUOLA



Gentile lettore,

ringraziandola per l'attenzione con cui segue la rivista, la invitiamo a rinnovare il suo abbonamento, con una proposta vantaggiosa: 10 fascicoli (abbonamento annuale) al prezzo invariato di € 69,00 per la versione cartacea e di € 45,00 per quella digitale.

Qualora invece decidesse di abbonarsi fin da subito per un intero triennio (2017/18; 2018/19; 2019/20), le offriamo i 30 fascicoli con uno sconto del 22%, sia per la versione cartacea (€ 160,00) sia per quella digitale (€ 106,00). Tale offerta sarà valida esclusivamente per gli abbonamenti sottoscritti **entro e non oltre il 15 ottobre 2017** (codice "NS1720" come causale di pagamento). Con gli abbonamenti riceverà ogni anno aggiornate gratuitamente le due Guide del docente (generale e speciale per il docente di sostegno) in formato Ebook.

Ricordiamo, infine, che la redazione (nuovasecondaria@edizionistudium.it) è sempre lieta di ricevere proposte di contributi e saggi per una eventuale pubblicazione sulla rivista.

### Ufficio abbonamenti

riviste.gruppostudium.it – abbonamenti@edizionistudium.it  
tel. 030.2993305 - fax 030.2993317  
(operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30)

È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311032340000000010401 o a Banca Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente e il codice).

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



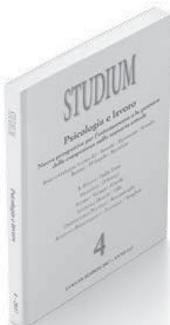
[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSPi - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet ([www.gruppostudium.it](http://www.gruppostudium.it) - [www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it) - [www.marcianumpress.it](http://www.marcianumpress.it))

[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

Abbonamento Annuale 2017/2018 (10 fascicoli):  
cartaceo 69,00 € - digitale 45,00 €  
Abbonamento Triennale 2017/2018 - 2018/2019 - 2019/2020  
(30 fascicoli): cartaceo 160,00 € - digitale 106,00 €

## STUDIUM 4 - 2017



Vincenzo Cappelletti,  
IL PUNTO  
Giuseppe Dalla Torre, *Diritto canonico*

**PSICOLOGIA E LAVORO**  
*Nuove prospettive per l'orientamento e la gestione delle competenze nello scenario attuale*  
a cura di Alberto Claudio Bosio e Laura Galuppo

L. Galuppo, *Introduzione*

D. Boerchi, *Scelte di carriera: nuove sfide per la psicologia dell'orientamento*

S. Ripamonti, G. Scattati, B. Bertani, *Dall'università al mondo del lavoro: lo stage come esperienza di "confine"*

C. D'Angelo, E. Reverberi, *Carriera atletica e transizioni: uno sguardo psicosociale*

A.C. Bosio, *Neoprofessionalismo, transdisciplinarità: come riconfigurare l'orientamento alla professione?*

Abbonamento ordinario cartaceo 2017 (6 fascicoli)  
Italia: 70,00 € - Esteri: 120,00 €

Abbonamento sostentore cartaceo 2017  
(6 fascicoli): 156,00 €

Singolo fascicolo: cartaceo 16,00 €

FILOSOFIA  
C. D'Errico, Vico, Rousseau e il deconstructionismo

STORIA  
E. Versace, Giovanni Battista Montini e il Circolo Romano della FUCI (1923-1925). Figure, momenti, istituzioni  
C.F. Casula, Formare cittadini democratici e solidali nell'era della globalizzazione e delle migrazioni. Norme e valori

LECTURAE DANIS  
VERSO IL 70° CENTENARIO DELLA MORTE  
C. Villa, Un memoriale per Cangrande: *l'epistola XIII (3)*

OSSERVATORIO POLITICO  
a cura di Paolo Caruso  
A. Scornajenghi, *Strategie antipartito all'inizio del Novecento*

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA-FILOSOFIA  
a cura di Massimo Borghezzi

## PEDAGOGIA E VITA



DIRETTORI  
Antonio Bellingeri  
Università di Palermo  
Giuseppe Mari  
Università Cattolica di Milano  
Raniero Regini  
Università LUMSA di Roma

n. 1/2017 *Educazione e Sport*

n. 2/2017 *Umanesimo, Postumanesimo, Educazione*

Il prossimo numero del 2017 sarà dedicato a:  
La reciprocità del maschile e del femminile

A ogni numero seguirà una estensione online di saggi pedagogici sulla base di una Call for Papers.

Abbonamento Annuale 2017 (3 fascicoli)

Abbonamento cartaceo:

Italia 49,00 €

Europa 64,00 €

Extra Europa 79,00 €

Abbonamento digitale: 35,00 €

Abbonamento Biennale 2017+2018 (6 fascicoli)

Abbonamento cartaceo:

Italia 80,00 €

Europa 110,00 €

Extra Europa 140,00 €

Abbonamento digitale: 55,00 €

Singolo fascicolo

cartaceo 18,00 €

digitale 10,80 €

[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSP - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet ([www.gruppostudium.it](http://www.gruppostudium.it) - [www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it) - [www.marcianumpress.it](http://www.marcianumpress.it))

Il pagamento può essere effettuato anche tramite



[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

Studium  
edizioni

[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)



## PIAGET: IL RITORNO DI UN “GRANDE”

Jean Piaget  
**LOGICA E CONOSCENZA  
SCIENTIFICA**  
pp. 480 - € 35,00

“*Di fatto il problema della conoscenza e della sua genesi e formazione è il filo conduttore che si dipana per tutte le pagine scritte da J. Piaget.*

Emilio Gattico

Jean Piaget  
**L'EPISTEMOLOGIA  
GENETICA**  
pp. 208 - € 17,50  
versione epub - € 10,99

“*Epistemologia genetica, l'impresa interdisciplinare e transdisciplinare più importante che il XX secolo abbia conosciuto.*

dalla introduzione di  
Mauro Ceruti  
e Luisa Damiano

Studium  
edizioni

[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)