

ELEONORA DE CONCILIIS

La riproduzione (del) femminile.

*Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola
italiana degli ultimi decenni*

Premessa

Con la nozione di *violenza simbolica*,¹ la sociologia di Pierre Bourdieu scavalca l'economicismo della tradizione marxista, che identificava i dominati con i poveri (si può infatti essere allo stesso tempo simbolicamente dominati e materialmente ricchi), e si volge alla produzione del consenso nei gruppi che svolgono una funzione strutturalmente subalterna all'interno di una determinata società. Secondo Bourdieu, nella società occidentale moderna la violenza simbolica dei dominanti nei confronti dei dominati, e in forma paradigmatica quella degli uomini nei confronti delle donne,² si esercita attraverso l'incorporazione di schemi di percezione e valutazione di sé e degli altri, ovvero con la complicità di strutture mentali inconscie precocemente apprese attraverso ingiunzioni corporee che egli definisce col termine latino *habitus*, participio passato passivo di *habeo*, avere: qualcosa di ricevuto o acquisito attraverso l'apprendimento, prima attraverso l'educazione familiare e poi attraverso quella scolastica, e che tuttavia viene vissuto dall'individuo che lo indossa come *disposizione naturale*, contribuendo a costituire il senso e il valore della sua identità sociale. Per Bourdieu, in altri termini, la dominazione maschile sul genere femminile si appoggia su un trascendentale storico che si

¹ Per una sua efficace illustrazione rimando a Pierre Bourdieu, *La violenza simbolica*, intervista del 1994 disponibile sul sito dell'*Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche*: www.emsf.rai.it/scripts/interviste.asp?d=388.

² Cfr. Pierre Bourdieu, *Il dominio maschile*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2009.

costituisce grazie a continue e precoci abitudini simboliche (modi di camminare, di parlare, di atteggiarsi, di rivolgere lo sguardo, di sedersi, ecc.), incorporate grazie al sistema d'educazione familiare e scolastica che, funzionando come tassonomia gerarchica e differenziante, dunque come operatore di un *partage* tra superiori e inferiori, è in grado d'inculcare l'inferiorità femminile, appunto, come *habitus*.

Poiché permette di investire nel gioco di campo,³ trovandovi il senso sociale della propria identità, l'*habitus* è molto difficile da trasformare, anche e soprattutto quando dispone all'obbedienza; ciò aiuta a comprendere perché le donne abbiano obbedito e obbediscano ancora così spesso alla violenza simbolica – in alcuni casi diventandone addirittura complici. Nella prospettiva femminista di derivazione illuministica, si sostiene che per sfuggire e così ribellarsi al potere maschile sia sufficiente che le donne prendano coscienza della loro inferiorità e della loro sottomissione, ma per Bourdieu, che è un convinto anti-cartesiano, la logica emancipativa della coscienza (compresa quella di classe) appare scalzata, o meglio aggirata dalla logica inconscia della disposizione: le categorie femminili di percezione e di valutazione sono al di là, o meglio al di qua, della presa di coscienza. Dal suo punto di vista, è ingenuo supporre che i dominati (siano essi donne o proletari) possano liberarsi dalla dominazione attraverso la semplice consapevolezza dei suoi meccanismi, poiché essi sono, allo stesso tempo, nell'oggettività (sotto forma di differenze anatomiche, divisione del lavoro, ecc.) e nella soggettività, nelle strutture mentali, sotto forma di *habitus*.

Scopo di questo saggio è dunque esaminare, in primo luogo, quali siano le caratteristiche specifiche della dominazione del maschile sul femminile nei sistemi d'istruzione creati dalla società occidentale moderna; in secondo luogo, chiarire quale sia stata la funzione *politica* della femminilizzazione dell'insegnamento nel secolo scorso. A quel punto potremo analizzare la peculiarità del caso italiano, cercando di comprendere il senso dell'ingresso massiccio delle donne, negli ultimi quarant'anni, nel nostro sistema d'istruzione, ma anche il modo in cui tale fenomeno appare intimamente connesso all'attuale crisi della figura docente. Considerando infatti la

³ Nella sociologia di Bourdieu, lo studio dei campi comporta l'analisi delle relazioni di potere interne al campo, che strutturano le differenze tra le posizioni occupate dagli agenti, ma anche quelle tra i gruppi e le istituzioni che nel campo sono in concorrenza; l'*habitus* coincide con l'insieme di disposizioni che gli individui manifestano tramite la completa interiorizzazione psicofisica del tipo di regole valide nel gioco (*ludus*) praticato in un determinato campo.

nostra scuola primaria e secondaria (inferiore e poi superiore) come il teatro di un'apparente valorizzazione della differenza sessuale, lo si può analizzare con il metodo della sociologia riflessiva adoperato da Bourdieu: se costui, da sociologo, si è proposto di illuminare il ruolo dei sociologi e delle loro teorie nella riproduzione dell'ordine sociale, cercherò qui, da docente di filosofia in un liceo (ma con una certa cattiveria genealogica), di riflettere sul ruolo delle donne nella riproduzione del medesimo ordine attraverso il lavoro svolto nel campo scolastico.

1. La dominazione maschile è una fabbricazione, più che una costrizione dell'anima della donna, realizzata attraverso quelle che Mauss chiamava «tecniche del corpo»;⁴ le disposizioni femminili sono maniere d'essere permanenti, inculcate attraverso l'apprendimento e le ingiunzioni provenienti dal mondo sociale, dalla famiglia e soprattutto dalla scuola, che è il luogo "moderno" in cui le disposizioni cominciano ad agire nel medio della cultura. Le prime esperienze gerarchiche, dunque *politiche* del mondo sociale, si fanno all'interno del microcosmo familiare, poiché in esso vi sono già differenziazioni sessuali, una divisione sessuata del lavoro e rapporti di dominio o dominazione simbolica; a questo sistema si sovrappone però quello, altrettanto politico, della scuola, che in parte conferma ma in parte modifica il campo familiare, poiché, in termini hegeliani, sottomette il particolare all'universale, e lo fa grazie alla mediazione del sapere come segno differenziale di superiorità: la cultura scolastica (soprattutto quella dispensata nelle moderne scuole statali) è, nei termini di Bourdieu, la violenza simbolica dell'universale. Se ad un primo livello il potere esercitato sul corpo nel medio del linguaggio, la "cultura" della differenza dispensata alle femmine fin dalla primissima infanzia (spesso in forma di *double bind*, ad esempio tra pudore e vanità) ne modifica la "natura", ad un livello per così dire post-familiare, grazie all'universalistico potere-sapere della cultura, il campo scolastico è stato il principale scenario moderno di violenza simbolica sulle donne, ma anche quello in cui, dopo un iniziale apprendistato disciplinare più o meno coincidente col XIX secolo, esse hanno potuto assumere un ruolo relativamente "superiore".

⁴ Cfr. Marcel Mauss, *Le tecniche del corpo*, in Id., *Teoria generale della magia e altri saggi*, tr. it. Torino, Einaudi, 2000, pp. 383-409. Sul ruolo delle tecniche disciplinari nella costituzione del soggetto moderno cfr. anche Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it. Torino, Einaudi, 1976; Id., *Tecnologie del sé*, tr. it. Torino, Bollati-Boringhieri, 1992.

In analogia con la concezione saussuriana della lingua, Bourdieu concepisce la cultura come un codice comune ai locutori, su cui entrambi (mittente e destinatario, superiore e inferiore, maestro e allievo) devono essere d'accordo, per poter comprendere – nei termini di Benveniste – il “senso” del discorso culturale.⁵ Attraverso il sistema d'insegnamento, la cultura scolastica ri-produce il codice che permette l'accordo dei locutori, il quale rende possibile la comunicazione e la trasmissione della stessa cultura – il suo ordine discorsivo, la sua violenza simbolica. La scuola è dunque il campo in cui, con una ferrea logica circolare, si fabbrica in Occidente l'*habitus* del consenso, la sua semantica sociale, e tra Otto e Novecento le donne sono state i suoi principali costruttori, poiché insegnando, cioè comunicando e trasmettendo cultura – in primis la cultura nazionale –, esse restavano dominate ma potevano dominare: il campo scolastico è il “gioco” in cui hanno potuto maggiormente investire, manifestando una complicità strutturale e *politica* tra maschile e femminile grazie a un sottogruppo, gli alunni, ch'esse riuscivano “naturalmente” ad assoggettare attraverso una violenza simbolica altrettanto ludica, non direttamente corporea ma universalmente riconosciuta – quella pedagogica.

Secondo Bourdieu, la violenza pedagogica è particolarmente perversa, poiché consiste nell'imporre dei saperi, delle conoscenze particolari (specifiche di un popolo, di una classe, di un genere) come se fossero universali; la potremmo anche definire una violenza dolce e seduttiva, e come tale misconosciuta dai destinatari, che contribuisce alla loro soggettivazione, alla costruzione del senso di sé e del proprio valore sociale. Si tratta insomma di una violenza ri-produttiva che è stato chiesto di esercitare alle donne in una determinata fase storica del capitalismo – la stessa in cui vi era uno strettissimo (ma non eterno) rapporto di collaborazione tra la violenza simbolica familiare e quella culturale, scolastica, tra le quali la donna svolgeva una funzione di cerniera grazie alla sua ambigua posizione di dominata-dominante prima nei confronti del figlio, poi in quelli dell'alunno. È questo il motivo per cui, nel Novecento, la dominazione maschile ha potuto esercitarsi anche in assenza di qualsiasi costrizione corporea (disciplinare), mentre la liberazione (economica e sessuale) delle donne non ha affatto comportato l'automatica e radicale emancipazione promessa dalla “cultura”; questa è servita

⁵ Cfr. Émile Benveniste, *Essere di parola. Semantica, soggettività, cultura*, tr. it. Milano, Bruno Mondadori, 2009.

piuttosto da copertura, da alibi per continuare a esercitare su di loro una forma più sottile, più dolce di violenza simbolica, alla quale esse hanno obbedito addirittura con entusiasmo.

2. Secondo Bourdieu,⁶ che lo fotografa negli anni sessanta, il sistema educativo francese è stato in grado di riprodurre le divisioni culturali della società di classe grazie a una segreta corrispondenza o omologia tra il monopolio legittimo della violenza simbolica “dolce”, ma non per questo meno efficace degli interventi pedagogici, e il monopolio dello Stato nell’uso legittimo della violenza fisica, evidenziato dalla sociologia weberiana. Vengono così illuminati i meccanismi attraverso i quali la scuola, non solo in Francia, ha contribuito a riprodurre le differenze di capitale culturale che confermano le diseguaglianze sociali, poiché l’educazione, e in particolar modo quella umanistica (in Italia “scelta” perché implicitamente “destinata” alle donne⁷), oltre al sapere inculca degli *habitus* di superiorità o inferiorità sociale che riguardano il *rapporto* col sapere, e che risultano più o meno convergenti con gli *habitus* familiari dei gruppi di provenienza. Il sistema docimologico scolastico, apparentemente fondato sul merito individuale, è in realtà costruito per facilitare il percorso di coloro che provengono dalle classi agiate e per premiare la “buona volontà culturale” di coloro che, provenendo dalle classi medie, usano la loro faticosa e spesso meccanica acquisizione della cultura scolastica, che Bourdieu chiama *acculturazione*, come strumento di ascesa sociale. Aggiungeremo che, con l’istruzione di massa del secondo dopoguerra, le donne italiane hanno usato tale strumento sia, come alunne, per ascendere socialmente, sia, una volta entrate nel campo scolastico come docenti, per riprodurre le differenze di classe secondo un duplice metodo di dissimulazione della violenza: materno (democratico) e disciplinare (selettivo). Esse hanno agito infatti nella dimensione simbolica, inconsapevolmente riproduttiva di tali differenze: nei termini di Bourdieu, se l’arbitrario culturale di una classe dominante s’incorpora –diventa *habitus*– attraverso l’azione pedagogica compiuta grazie alla relativa autonomia dell’istanza

⁶ Cfr. Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *I delfini. Gli studenti e la cultura*, tr. it. Bologna, Guaraldi, 2006; Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d’insegnamento*, tr. it. Bologna, Guaraldi 2006.

⁷ Bourdieu ha evidenziato il fenomeno soprattutto nella scelta della facoltà di lettere, dov’era più importante il capitale culturale ereditato dalla famiglia, mentre in Italia la facoltà di lettere è tradizionalmente riservata alle ragazze piccolo-borghesi: un gineceo o parco di future insegnanti.

incaricata di esercitarla, sia essa famiglia o scuola, ciò deve accadere nella forma freudiana del disconoscimento (*Verleugnung*), quindi con una sorta di classismo inconscio del sistema educativo, così come inconscio, perché disconosciuto, è il desiderio di potere della madre sul figlio e dell'insegnante sull'alunno: tra le due forme di violenza simbolica – educazione primaria, familiare ed educazione secondaria, scolastica – vi è un rapporto *femminile* di rafforzamento reciproco o reduplicazione strutturale.

Come sistema di valutazione sociale che si presenta separato dal sistema economico e indipendente da ogni volontà politica, la scuola apparentemente nega le diseguaglianze di reddito, ma in realtà riproduce le differenze proprio negandole, disconoscendole, e lo fa tanto meglio quanto più le disconosce. Perciò lo Stato italiano, favorendo la femminilizzazione dell'insegnamento primario e poi di quello secondario a partire dagli anni cinquanta, ha implicitamente delegato la formazione dell'*habitus* scolastico a un gruppo dominato che usava la cultura per disconoscere il dominio cui soccombeva.

La scuola e l'università hanno tuttavia coltivato un *habitus* specifico, quello studentesco, rivelatosi molto critico rispetto allo Stato borghese: l'abolizione del privilegio di classe, promosso nelle variegate forme sessantottesche, portava con sé l'emancipazione della donna e, in termini culturali, la diffusione del sapere come “diritto allo studio” esteso, proprio grazie alla scuola, ai gruppi sociali dominati. Negli anni sessanta la cultura del capitalismo avanzato, dopo aver fornito il quadro inconscio della riproduzione della struttura sociale classista e sessista, è divenuta la leva di una sua possibile negazione-trasformazione politica, che ha trovato la sua espressione più radicale nel femminismo. Dal punto di vista di Bourdieu (non molto distante da quello di Pasolini), la rivoluzione sessuale e la contestazione studentesca sono tuttavia un frutto paradossale della cultura scolastica, perché se da un lato gli studenti reagivano alla passività con cui sino ad allora avevano subito l'azione pedagogica, riconoscendola come veicolo e riproduzione di un modello classista di società, d'altra parte la loro rivendicazione di autonomia pedagogica non era che il prodotto di questo stesso modello, in cui l'esaltazione libertaria del sapere faceva sistema con un'adesione inconscia a quel privilegio di classe che, appunto, ne rendeva possibile la “libera” fruizione.

Se ora guardiamo all'Italia, l'ingresso nella scuola secondaria, vissuto dalla donna come fattore di orgogliosa emancipazione, è stato una delle principali manifestazioni e/o conseguenze del '68 ma anche uno dei più raffinati strumenti di difesa socio-culturale utiliz-

zati dallo Stato a partire dagli anni settanta – dal cosiddetto “riflusso”. In questa prospettiva, la femminilizzazione quantitativa dell’insegnamento medio (soprattutto di quello superiore) rappresenta uno dei modi strategici in cui nel nostro Paese si è cercato di realizzare la neutralizzazione politica della contestazione e della stessa emancipazione femminile: se la scuola di massa è il sistema che lo Stato ha delegato alla formazione di un *habitus* compatibile con la sua conservazione, oltre che con il suo funzionamento, la donna-insegnante-madre, proveniente di solito dalla piccola e media borghesia, doveva alla lettera incarnare dei criteri di giudizio capaci di accogliere sia le classi popolari che quelle borghesi, pur conservando le differenze sociali di provenienza; doveva democraticamente integrare la plebe, potenzialmente sovversiva, grazie all’acculturazione ideologica nazional-popolare, cioè alla superficializzazione conformista della cultura, la quale coincide con l’acquisizione formale, scolastica appunto, dei valori universalistici richiesti dallo Stato (la famosa educazione alla legalità). Ma l’istruzione di massa ha abbassato, insieme a quello didattico-docimologico, anche il livello culturale di formazione dei docenti. Sul lungo periodo, la massificazione (più che la femminilizzazione) della nostra scuola (pubblica e privata) ha coinvolto donne provenienti da tutte le fasce sociali, producendo due fenomeni opposti ma complementari: da una parte, ex alunne che l’hanno vissuta come mirabile ascesa, tanto da esercitare una disciplina durissima per confermare la forza simbolica e meritare il potere concesso da tale salto socio-culturale; dall’altra, numerosissime insegnanti superficialmente acculturate che hanno scelto e praticato mediocrementemente l’insegnamento per adattarlo alle loro private, e in Italia simbolicamente primarie, incombenze materne.

3. Nel complesso, negli ultimi quarant’anni si è assistito nel nostro Paese a una rapida e apparentemente irreversibile, in realtà lenta e superficiale emancipazione lavorativa, psicosessuale e politica della donna, non solo grazie all’istruzione di massa e al Sessantotto, ma anche attraverso l’attribuzione di un potere che, in scala minore, ripeteva le forme e gli stili di quello maschile: il potere psico-pedagogico dell’insegnamento primario e poi secondario, che comportava una sostanziale, anche se non formale esclusione da quello universitario.⁸ La femminilizzazione dell’insegnamento ha ripetuto

⁸ Nonostante la problematica licealizzazione degli atenei italiani (che meriterebbe una riflessione a sé) e l’ormai elevato numero di ricercatrici e associate

nei confronti della donna un movimento di delega alla riproduzione dell'*habitus* idoneo al capitalismo, che in origine il potere politico ha concesso al potere scolastico (compreso quello accademico) relegandolo in una sfera apparentemente neutrale, ma implicitamente strutturata secondo l'asse dominanti/dominati. Il campo scolastico è quello in cui le dominate divengono quantitativamente ma non qualitativamente dominanti, e perciò ideologicamente complici dei loro benefattori: la trappola dell'emancipazione culturale conduce le donne a ricoprire il ruolo di dolci pedagoghe e/o di rigide macchine disciplinari,⁹ mentre quando occupano l'unica vera posizione di potere nella scuola, quella del dirigente scolastico, ripetono lo stile disciplinare e legalistico, totalmente subordinato alla sfera politica. Come mondo "altro" rispetto alla società capitalistica, ma in effetti da essa dipendente (in senso sia economico che politico), la scuola è infatti la struttura *maternamente* autoritaria, in cui riprodurre la struttura psichica che gli individui debbono possedere per inserirsi con successo (o insuccesso, nel caso degli inidonei: la valutazione scolastica precede quasi destinalmente quella sociale) nella società civile, e aderire (o soccombere) al modello identitario da essa proposto. Grazie all'insegnamento la donna, nella sua differenza di genere, aderisce a sua volta a tale modello, fungendo così da inconscia cinghia di trasmissione, da organo bio-culturale di riproduzione dei valori (veicolati soprattutto dalle facoltà umanistiche, "scelte" dalla maggior parte delle future insegnanti) di una società che inferiorizza il femminile come oggetto di una violenza tanto più efficace quanto più dissimulata, e lo fa utilizzando proprio le peculiarità di genere, la differenza sessuale come "ricchezza".¹⁰

(poche le ordinarie), nel nostro Paese la docenza universitaria resta simbolicamente maschile, perché considerata non solo economicamente, ma anche intellettualmente e stilisticamente superiore: tralasciando le rare eccezioni e la mascolinizzazione spesso richiesta alla donna che entra nel mondo accademico, sia nelle facoltà umanistiche che in quelle scientifiche le viene concesso un ruolo ancillare, scolastico (nel senso della ripetizione adorante del verbo del maestro) oppure ornamentale, e a prescindere dalla provenienza agiata, dall'eventuale copertura politica, nepotistica o addirittura sessuale, essa paga un prezzo psichico proporzionale alla sua ambizione culturale e alla durata della sua obbedienza *perinde ac cadaver* al barone di turno.

⁹ Direi anzi che, a dispetto della tradizionale, quasi leggendaria inimicizia didattica tra "mamme" e istitutrici, questi due ruoli col tempo hanno finito addirittura col fare sistema, producendo, all'ombra dei vari tecnicismi pedagogici alla moda, il tipico modello femminile, ibrido, dell'insegnamento: accogliere, integrare, formare i cittadini, ma anche educare, sorvegliare e punire.

¹⁰ Cfr. Cristina Morini, *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*, Verona, Ombre Corte, 2010.

Se il lavoro femminile sembra congiungere in modo quasi naturale il piano della produzione socio-culturale con quello della procreazione fisica dell'esistenza umana, in realtà attraverso l'insegnamento la donna riproduce in forme *politically correct* un ordine del discorso che non è affatto femminile, bensì maschile – e che nella scuola si femminilizza proprio per potersi riprodurre. Da tale punto di vista, il protagonismo delle donne nel mondo dell'istruzione è abbastanza illusorio: i quadri categoriali e/o docimologici che vi s'impiegano, secondo i dettami di una pedagogia tanto democratica quanto acritica, prescindono dalle strutture economiche di produzione, mentre la differenza qualitativa dell'insegnamento femminile, nonostante la sua feconda funzione iniziatica, non si traduce quasi mai in una pratica politica incisiva, rimanendo ancillarmente confinata nel campo scolastico e così asservita al sistema sociale che l'ha perimetrato. In altri termini, benché le donne, grazie all'istruzione di massa, siano diventate la parte più colta e dunque potenzialmente più avanzata (per non dire rivoluzionaria) della società italiana, il lessico scolastico che le ha formate è *inconsapevolmente* femminile nel senso della subalternità e dell'inferiorità; la possibilità, auspicata dal femminismo, di politicizzare i rapporti di lavoro delle donne per resistere alla logica del mercato, sembra paradossalmente non valere per l'insegnamento, il quale, sul piano politico, rimane quasi sempre neutrale.¹¹

Possiamo così riscrivere il gioco tra genitivo, sostantivo e aggettivo usato nel titolo di questo saggio: la scuola italiana è stata il teatro di una moderna *riproduzione femminile dell'inferiorità femminile*, poiché in essa si è utilizzata la femminilità per esercitare nei confronti di una classe biologicamente specifica di inferiori (gli alunni), la stessa violenza simbolica che la società moderna ha esercitato sul femminile; in quanto l'insegnamento è basato su un dissimulato rapporto di forza grande-piccolo, cioè su un'amorevole relazione di potere, alle donne è stato riservato l'esercizio di una violenza pedagogica illusoriamente sovrana perché primaria, anche se cronologicamente successiva a quella che le madri esercitano sui figli in ambito familiare. In Italia sono state tuttavia scientemente negate alle insegnanti le strutture che avrebbero permesso loro di conciliare, in un'unica identità femminil-riproduttiva, cultura e maternità (asili nido, sussidi, ecc.). A differenza di quanto accaduto in Francia, in Germania

¹¹ A giudizio di chi scrive, anche la sindacalizzazione delle insegnanti è sovrastata dalla femminilizzazione pedagogica.

o nei paesi scandinavi, nel nostro Paese l'emancipazione socio-culturale della donna attraverso l'insegnamento ha infatti dissimulato la continuità e la persistenza di quello che Foucault chiamava *potere pastorale*, veicolato da un sapere pedagogico di ascendenza gesuitica ed esercitato, attraverso il familismo più becero, sia dal Vaticano che dai partiti di massa ad esso vicini.¹²

Negli anni sessanta e settanta, la contestazione porta a questo modello cattolico e borghese un superficiale attacco, che coincide con l'apparente emancipazione socio-politica della donna italiana: la scuola in rivolta critica il sistema. Ma proprio grazie all'istruzione di massa, una mediocre femminilizzazione dell'insegnamento invade negli stessi anni la secondaria inferiore e superiore, mentre il riflusso televisivo blocca, realizzandole in forma consumistica, le spinte emancipative della rivoluzione sessuale. Da tale punto di vista, la femminilità non eccede la logica del profitto e della riproduzione degli *habitus* che lo rendono "naturale": capitalismo e maternalismo (quindi maternità, desiderio di maternità) non sono affatto in opposizione, ma convergono; in particolare, il capitalismo italiano erige ideologicamente il *maternage* a modello delle relazioni sociali, proprio mentre nega alla donna, in concreto, la possibilità di coniugare maternità e lavoro.

4. Secondo Bourdieu,¹³ ogni agente o istituzione che dispone di un'autorità pedagogica la riceve soltanto per delega, dunque a titolo di mandataria, dai gruppi o dalle classi di cui impone l'arbitrario culturale come se questo fosse universale (e non, appunto, arbitrario). Le donne hanno il diritto di insegnare in quanto sono state delegate dalla scuola, che a sua volta è stata delegata dallo Stato, ad esercitare violenza simbolica attraverso l'azione pedagogica. Ciò implica però la possibilità di una revoca altrettanto simbolica della delega, a causa del decadimento del titolo di mandataria da parte dell'autorità pedagogica, soppiantata da un altro tipo di autorità, e

¹² Il Vaticano ha paura della libertà culturale della donna come del sacerdozio femminile, e perciò ha codificato per noi, da almeno un cinquantennio, il seguente messaggio subliminale pseudo-salvifico: *fai la madre e la maestra (o se proprio vuoi, la professoressa) – perché quello è il tuo regno; realizzati tra famiglia e scuola, a mezzo servizio, e non studiare più dopo la laurea – trasmetterai un sapere vecchio, e così contribuirai a congelare la società*. Visto che si diventa cattolici grazie all'identificazione inconscia con un pargolo divino, non meraviglia che le insegnanti madri, adorando i loro figli, abbiano recepito entusiasticamente questo messaggio, fabbricando individui ossequiosi verso forme obsolete di autorità.

¹³ Bourdieu, Passeron, *La riproduzione*, pp. 60-71.

quindi di cultura. Al limite, il decadimento del titolo di mandataria potrebbe intaccare lo stesso concetto di delega e con esso quello del diritto di esercitare violenza simbolica mediante una qualche forma di azione pedagogica. Se infatti lo Stato non delega più la scuola attraverso una definizione culturalmente adeguata del lavoro necessario a produrre un *habitus* considerato riuscito sia dai gruppi dominanti che da quelli dominati, il meccanismo di riconoscimento biunivoco del codice di comunicazione in cui compiere tale lavoro, s'inceppa insieme alla comprensione del suo senso: l'acculturazione scolastica non viene più riconosciuta come dispensatrice di dignità sociale, perché la cultura –il discorso culturale– non è più ideologicamente dominante.¹⁴ Sul piano genealogico, ciò equivale a una nuova impossibilità di definire la donna insegnante come soggetto socialmente autorizzato a svolgere l'azione pedagogica: essa vede riemergere la sua dissimulata inferiorità sociale e sessuale quando l'*habitus* riuscito non viene più inculcato e prodotto, e nemmeno riconosciuto, dalla sua azione e/o autorità pedagogica, ma da altre forme di arbitrario (sub)culturale e/o di autorità.

Negli anni sessanta e settanta, per le classi medie (da cui proveniva la maggior parte delle docenti) la cultura è stata un miraggio di ascesa sociale; nell'immaginario piccolo borghese ha funzionato come promessa o segno di superiorità "pura", fattore di distinzione sociale felicemente slegato dalla provenienza di classe, poiché l'enunciazione ideologica dell'eguaglianza formale (tutti uguali al blocco di partenza: la cultura per tutti) rendeva possibile il successo scolastico ritenendolo interamente ascrivibile al merito individuale. Negli anni del riflusso la fine di questo paradigma docimologico, che molte donne hanno interpretato con cieca convinzione, coincide con l'emancipazione socio-economica degli "acculturati" e delle stesse donne giunte in massa all'insegnamento grazie all'acculturazione. Si potrebbe affermare che a partire dagli anni ottanta funziona la stessa logica gerarchica operante nel sistema scolastico tradizionale (classista e sessista), ma ormai rovesciata contro la funzione emancipativa della cultura.

Il nuovo *habitus* inculcato nella società del tardo capitalismo dall'azione pedagogica primaria extra-scolastica, cioè dalla famiglia in cui la donna-madre esercita il suo nuovo, debole potere

¹⁴ Nei termini di Bourdieu, fino agli anni ottanta si tendeva a identificare la dignità scolastica *tout court* con la dignità umana, poiché si giungeva ai vertici del sistema dei ruoli sociali in virtù dell'appropriazione selettiva del capitale scolastico.

grazie all'epocale e simmetrico indebolimento della figura e della funzione paterna,¹⁵ è un *habitus* del *consumo*. La naturalizzazione della disposizione consumistica comporta la sua inconscia legittimazione, sottraendo a ogni analisi critica l'arbitrario pseudo-culturale con cui coincide e il lavoro pedagogico con cui viene inculcata: il successo sociale di un nuovo arbitrario culturale è possibile anche quando questo mostra di essere qualitativamente inferiore all'arbitrario culturale precedente, perché proprio il suo "divenire natura" impedisce il confronto con ciò che ha storicamente sostituito. Pur essendo un trascendentale storico, l'*habitus* del consumo viene inoltre prodotto e incorporato grazie a una violenza simbolica che è anche biologica, dolce, *materna*: in ciò consiste il nuovo imprinting realizzato dall'educazione familiare. Nel momento in cui la famiglia, strutturalmente e psichicamente modificata dall'industria culturale del consumo, compie un lavoro e incarna un'autorità pedagogica diversi o addirittura collidenti con quelli scolastici, l'educazione secondaria è destinata al fallimento, perché, come ha ben compreso Bourdieu, il suo successo dipende dal suo essere più o meno vicina all'educazione primaria. Se la famiglia tende a non compiere più alcuna consacrazione dell'autorità pedagogica scolastica, alcuna legittimazione delegante della sua attività selettiva, si assiste al decadimento simbolico della scuola come mandataria "femminile" del dominio maschile, strutturato in un sistema di differenze di cultura e di genere. In tal modo l'*habitus* del consumo finisce coll'eliminare quel sentimento di inferiorità culturale delle classi dominate, che si esprimeva nell'autoesclusione o nella selezione realizzata già all'interno della scolarità obbligatoria: con la progressiva svalutazione

¹⁵ Anche senza scomodare la psicoanalisi lacaniana (cfr. Massimo Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina, 2011), si può facilmente comprendere come nella società tardo capitalistica la funzione simbolica e pedagogica (non soltanto edipica) del Padre sia stata esautorata senza essere sostituita da qualcosa di meno repressivo ma altrettanto normativo e responsabilizzante. Quella che potremmo definire maternalizzazione o amicalizzazione della figura paterna (il cosiddetto *paternage*) si associa infatti da quasi trent'anni a un'esaltazione ludica dello spontaneismo e dell'emotività genitoriali, cui non fa da contrappeso alcuno stile pedagogico capace di guidare e arricchire con autorevolezza (non con rigida autorità) il processo di soggettivazione dei figli. Con una nemesi ironica, costoro esercitano la loro sovranità (la loro violenza simbolica) su padri e madri a loro volta de-soggettivati, pronti dunque ad assecondarli, soddisfarli e in taluni casi diventarne addirittura complici. Sul piano della relazioni sociali e dello sviluppo della personalità, la conseguenza più vistosa di tale nuovo assetto familiare è una sorta di proliferazione epidemica del narcisismo, condito da assunzione acritica della realtà e disinteresse per le esigenze altrui (genitori compresi, ovviamente).

simbolica dell'autorità scolastica a favore di un lavoro pedagogico inclusivo e democratico, che proprio le donne insegnanti hanno realizzato con zelo e convinzione, nessuno percepisce più la propria indegnità culturale, tantomeno in ambito scolastico; in quanto immediatamente (in senso hegeliano) liberatoria, l'universalità dell'acculturazione scolastica porta al paradossale ripudio della sottomissione alla cultura come disciplina.

Questo fenomeno, sicuramente positivo in quanto ha liquidato le "nicchie di fascismo" (per dirla con Deleuze) e messo a nudo le perversioni sadico-borghesi sedimentate nel sistema scolastico e nella stessa femminilizzazione isterica dell'insegnamento, possiede tuttavia dei risvolti inquietanti. Non ha portato soltanto alla fine dell'adeguamento tra il messaggio pedagogico e l'attitudine o disposizione dei ricettori a decifrarlo (*habitus* scolastico): al limite, si assiste a un dissimulato rifiuto del messaggio da parte dei ricettori, a un'apatia degli studenti che appare spesso nascosta dietro la loro infantile accondiscendenza ai sistemi di valutazione, e va ben oltre le difficoltà causate dal vecchio scarto classista tra docente e discente. L'istruzione di massa, o acculturazione, ha ormai superato la logica di classe che animava la pedagogia tradizionale, ma allo stesso tempo ha svalutato la cultura come percorso di soggettivazione, che di quella pedagogia era stata il prodotto migliore (soprattutto per le donne). Nel nostro Paese l'attuale crisi dell'insegnamento non è più una questione di ritardo della cultura scolastica rispetto a quella non scolastica, o di subordinazione della cultura umanistica (femminile) rispetto a quella scientifica (maschile), ma un risultato della trasformazione e/o del venir meno della funzione sociale e del senso simbolico della riproduzione culturale dei soggetti, che proprio la figura femminile veicolava e incarnava come possibilità esistenziale.

5. In Italia, se da un lato la precarizzazione sta erodendo le forme di tutela tradizionalmente offerte dall'impiego statale, dall'altro l'insegnamento smette di essere vocazione umana oltre che culturale e, per le donne, esperienza di libertà, per diventare sempre più spesso lavoro, frustrazione, routine. In particolare, nelle scuole superiori l'autorità dei docenti paradossalmente decade perché nei discenti è venuta meno la propensione a contestare il sapere fornito dalla scuola, mentre l'azione formativa compiuta dalla famiglia non si muove più intorno alle vecchie differenze gerarchiche (padre-madre) o di classe, ma riproduce una differenza o asimmetria sempre più coagulata intorno alle possibilità di consumo: in una popolazione

scolastica già “lavorata” dalla famiglia, l’elemento distintivo è il denaro come segno di superiorità sociale. Il *reddito* e il *corpo* sono i nuovi criteri di tale superiorità – nei termini di Bourdieu, nuovi “profitti di distinzione”¹⁶ che moltissime donne trasmettono, anche inconsiamente, ai loro figli adolescenti. Se non vi è più (non solo in senso psichico) alcuna differenza di *habitus* tra madre cinquantenne e figlia quindicenne, nessun conflitto generazionale o rifiuto “studentesco” della famiglia, se non ci s’identifica come soggetti al di là del nucleo familiare o in opposizione ai suoi valori, cresce l’incapacità di comprendere i limiti culturali, politici, ecc., della propria famiglia, vissuta anzi come rifugio sociale. Oltre a provocare nuovi conflitti, sempre più spesso di natura giuridica, tra genitori e docenti (nella misura in cui i primi contestano come illegittima la “vecchia” valutazione differenziale dei secondi), questo fenomeno ha generato nuove forme di infantilismo; attraverso l’intronizzazione autoreferenziale della famiglia, l’educazione primaria si riduce a conferma autistica della propria differenza, o alla formazione di personalità narcisistiche chiuse al nuovo e potenzialmente gregarie.¹⁷

Ci troviamo di fronte a una nuova forma di passività, dunque di inferiorità studentesca, non solo nel senso del conformismo, ma anche dell’indifferenza alla cultura come segno socialmente distintivo: all’irrealtà infantile ereditata dalla famiglia (gli alunni, come i loro genitori, non vogliono crescere) e veicolata dall’acculturazione consumistica, si accompagna l’adesione opportunistica alla valutazione quantitativa del sapere che le stesse famiglie incoraggiano, e che trasforma lo studio scolastico in semplice preparazione all’ingresso nel mondo del lavoro (ormai irreali anche quello).

In tale processo di infantilizzazione dei rapporti sociali, è andata inevitabilmente disintegrandosi l’autorità simbolica dell’insegnamento femminile come riproduzione soggettiva di un ordine oggettivo che ormai non ha più alcun riconoscimento nel codice identitario dei consumi. Come Jean Baudrillard ha sottolineato fin dagli anni settanta, l’esaltazione di categorie storicamente dominate o inferiori (donne, adolescenti, omosessuali), la loro promozione a consumatori

¹⁶ Cfr. Pierre Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, tr. it. Bologna, il Mulino, 1983.

¹⁷ In quanto maternalizzato o post-paterno, l’*habitus* del consumo produce individui psichicamente disposti a essere dominati, ma anche potenzialmente o improvvisamente refrattari al linguaggio formativo: indisciplinati e violenti o, come si suol dire in gergo, non scolarizzati. È questo l’unico tratto rozzamente, narcisisticamente maschile rafforzato dalla società consumistica: il bullismo.

conformisti, coincide con la loro dissimulata schiavitù sociale.¹⁸ Il loro corpo, come luogo o limite inferiore della differenza sessuale ormai colonizzato dal consumo, funge da segno differenziale mediante l'adesione a un modello socialmente predefinito e seduttivo, non più maschile ma subdolamente femminile e adolescenziale¹⁹ – un modello che collide violentemente con quello della donna insegnante, pur sempre fabbricato dalla società borghese maschilista e solo superficialmente modificato in chiave libertaria dalla cultura degli anni sessanta e settanta. Così per le docenti i termini della delega a esercitare, in quanto dominate, la violenza simbolica sui discendenti, appaiono invertiti: non è più la sanzione scolastico-culturale ad assicurare la riproduzione del proprio valore sociale, ma il valore differenziale del corpo femminile, esibito sul mercato come oggetto di consumo, a svalutare socialmente l'autorità pedagogica scolastica, e in particolare quella femminile.

Questo processo costringe sempre più spesso le donne a trascurare in chiave auto-difensiva la componente politica dell'insegnamento, che dovrebbe essere veicolata dalla sua libertà costituzionalmente garantita. Il mondo femminilizzato dell'istruzione primaria e secondaria non possiede più quell'autonomia relativa rispetto al campo del potere e al sistema economico-politico (né totale dipendenza, né assoluta indipendenza), che gli permetteva di fungere da cinghia riproduttiva delle differenze di classe, ma anche di alimentare la negazione politica e culturale di quelle stesse differenze: in un certo senso i due sistemi, quello femminile-scolastico e quello maschile, economico-politico, non fanno più sistema ma neppure si scontrano, e ciò accade perché il secondo, a sua volta femminilizzatosi attraverso la dolce pervasività del consumo, ha lentamente delegittimato il primo. Siamo perciò di fronte a una ridefinizione mediatica, post-culturale e post-classista di ciò che Bourdieu chiamava “distinzione”, e che gli appariva profondamente legato agli *habitus* della differenza sessuale. Mentre il femminismo ha cercato di portare a consapevolezza e di utilizzare politicamente tale cor-

¹⁸ Cfr. Jean Baudrillard, *La società dei consumi*, tr. it. Bologna, il Mulino, 2010, e le recenti analisi di Zygmunt Bauman, *Consumo, dunque sono*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 2008.

¹⁹ Il corpo femminile o femminilizzato assume un valore distintivo e narcisistico perché immediatamente godibile, consumabile e *consumato*: l'imperativo del fitness, della forma, della snellezza, così come l'obbligo di magrezza per la modella, sono caratterizzati da un'inferiorità psichica totalmente disconosciuta. Su tutto ciò cfr. anche Tiqqun, *Elementi per una teoria della Jeune-Fille*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

relazione, con la disintegrazione comportamentale della borghesia (grande e piccola) sembra oggi accentuarsi nel nostro Paese il divario tra la persistenza di esperienze estremamente tradizionali della femminilità (ad esempio nelle fasce sociali più basse, dove i ruoli sessuali continuano ad essere fin troppo definiti) e la comparsa di nuove esperienze ibridanti della sessualità (transessuali e *transgender*), le quali, più che riflettere il tramonto dell'organizzazione classista e sessista della società, ne costituiscono la parodia grottesca ed economicamente redditizia. In mezzo a questi due estremi, tra il fondamentalismo sessista e la proliferazione degli ibridi, nelle fasce acculturate le maniere di realizzare la femminilità (o di femminilizzare la mascolinità) sembrano ormai praticamente infinite, ma per ciò stesso più esposte al fallimento psicosociale.

Una di tali maniere è senz'altro costituita dall'insegnamento. Più degli uomini, le donne che insegnano scontano letteralmente sulla loro pelle il fatto che la famiglia e la scuola non funzionano più come mercati compatibili dell'identità sociale, mentre la valorizzazione pedagogica della femminilità appare scalzata da quell'altra forma di inferiorizzazione dissimulata del femminile che è l'esaltazione consumistica, sessuale, del corpo adolescente.

6. In quanto favorisce l'adolescentizzazione di massa (che gli psicoanalisti chiamano elegantemente 'tramonto dell'Edipo') di una società che continua ufficialmente a delegare alla scuola la riproduzione delle identità dei suoi membri, il maternalismo del capitale è attraversato da un'aporia capace di portare alla crisi di quel modello femminile e altrettanto maternalistico dell'insegnamento che faceva sistema col suo superiore modello maschile, accademico, paterno. Coniugando nell'*imago* femminile la dolcezza e la durezza necessarie alla formazione psichica del cittadino della società di massa, il mondo scolastico funzionava come una sorta di *hortus conclusus*, mentre un indisciplinato e caotico consumismo si espandeva nel mondo di fuori. Oggi, dopo l'euforia turbo-capitalistica degli anni ottanta e novanta, vediamo esplodere la contraddizione, o meglio l'incompatibilità tra l'*habitus* scolastico, mediato dalla cultura come principale fattore di emancipazione etico-sociale, e l'*habitus* del consumo, immediatamente centrato sul denaro e sul corpo adolescente, sessualmente investito, come nuovi fattori di integrazione e ascesa sociale. In questo ormai conclamato scollamento tra i due *habitus*, la violenza simbolica esercitata dalle donne insegnanti entra in concorrenza, se non in patetico conflitto con quella esercitata dalla famiglia e dalla società. Le qualità materne e lo stile disciplinare, che in passato han-

no cooperato, per così dire, in divergente accordo, sono infatti divenuti entrambi *inferiori* al modello identitario imposto come *superiore*, e perciò desiderabile, dall'oblatività consumistica. Il *nuovo femminile* che emerge, che viene cioè prodotto e riprodotto (anche nella psiche maschile) dal consumismo, è completamente diverso dal femminile che ha prodotto e riprodotto, nella scuola, le strutture *logiche*, oltre che gerarchiche, della società di classe. Questo modello involutivo e adolescenziale, del tutto impermeabile alla "vecchia" cultura scolastica, ha mandato in frantumi lo specchio in cui la donna insegnante ammirava, perché superficialmente abbellita dalla professione, la propria immagine riflessa, in realtà deformata da un'emancipazione politico-culturale di seconda categoria che ha finito coll'investire anche la qualità complessiva della funzione docente.

Come reinventare e praticare, in tale situazione, l'insegnamento femminile, senza inseguire le facili utopie comunitario-maternalistiche o i conformismi pedagogici *à la page*? Nonostante la sua crisi epocale, anzi proprio a causa dei feroci attacchi di cui è il bersaglio, la scuola resta forse l'unico luogo letteralmente bio-politico in cui si potrebbe tentare, sul lungo periodo, di scardinare l'assetto psicosociale del tardo capitalismo: il luogo di una inappariscnte ma tellurica rivoluzione pedagogica, che come tale non può che essere culturale e femminile. In questa prospettiva, è soltanto attraverso una riappropriazione del valore politico e parresiasico²⁰ dell'insegnamento, cioè attraverso una coraggiosa pratica esplicitamente anti-docimologica (oltre che anti-conformista) della sua funzione soggettivante, che le donne potrebbero "lavorare" sull'assetto psichico dei loro discenti, modificandone l'immaginario consumistico: soltanto loro potrebbero ri-produrre delle individualità capaci di comprendere la storica (quindi mortale) stupidità del capitalismo.

²⁰ Cfr. Michel Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France 1982-83*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2009; Id., *Il coraggio della verità. Corso al Collège de France 1984*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2011.

Abstract: In a traditional Catholic country like Italy, the job of school teacher seems to be tailored just for women, in order to preserve quietly both roles of mother and working person, in the imagery of people who don't work in the school world at least. This happens because the school has always been the second space of traditional display regarding gender differences, and the only one recognised as such by society, after the family. There's no place like school where Italian women have been free to exhibit and make the most of their own relational competencies, even their sex difference, getting the same payment reserved for men but anyway lower than payments existing in other service sectors. Italy is the country where the family-school pair has assumed a legendary status for decades, with the woman usually seen as a link between these two environments; and maybe that's exactly the reason why the school has become the stage where each and every metamorphosis of family is set up and the female presence gets its identity as biological and cultural reproductive subject. As long as teaching is that particular cognitive work in which the knowledge is hoarded to wield a *lower* power, women have been reduced to technical roles of teachers, so to be excluded from the spaces reserved to *higher* power: economy and politics. Maternalistic and consumerist structures typical of the last times led this subordination to a crisis in Italy too, but with no creation of a good alternative model. When the so-called First Republic (that was a kind of symbolic Father-State) crashed down, the female model of cultural transmission broke up at the same time. In order to understand this trend, and perhaps to reverse it, the feminisation of teaching should be considered as a political question, and no longer as a treasure to be protected or defended. The same target regards the public school too.

Keywords: scuola, sistemi d'istruzione, donne insegnanti, femminilizzazione dell'insegnamento; school, roles of teachers, feminisation of teaching, gender differences.

Biodata: Eleonora de Conciliis è Dottore di ricerca in *Filosofia*, ha svolto i suoi studi e l'iniziale attività di ricerca presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II" e poi, come assegnista, presso l'Università degli Studi di Salerno; collabora con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici; dal 2001 è docente di ruolo di *Filosofia e Storia* (attualmente presso il Liceo "E. P. Fonseca" di Napoli) e dal 2006 caporedattrice della rivista di critica filosofica on line "Kainos" (www.kainos-portale.com); (eleonora.deconciliis@libero.it).