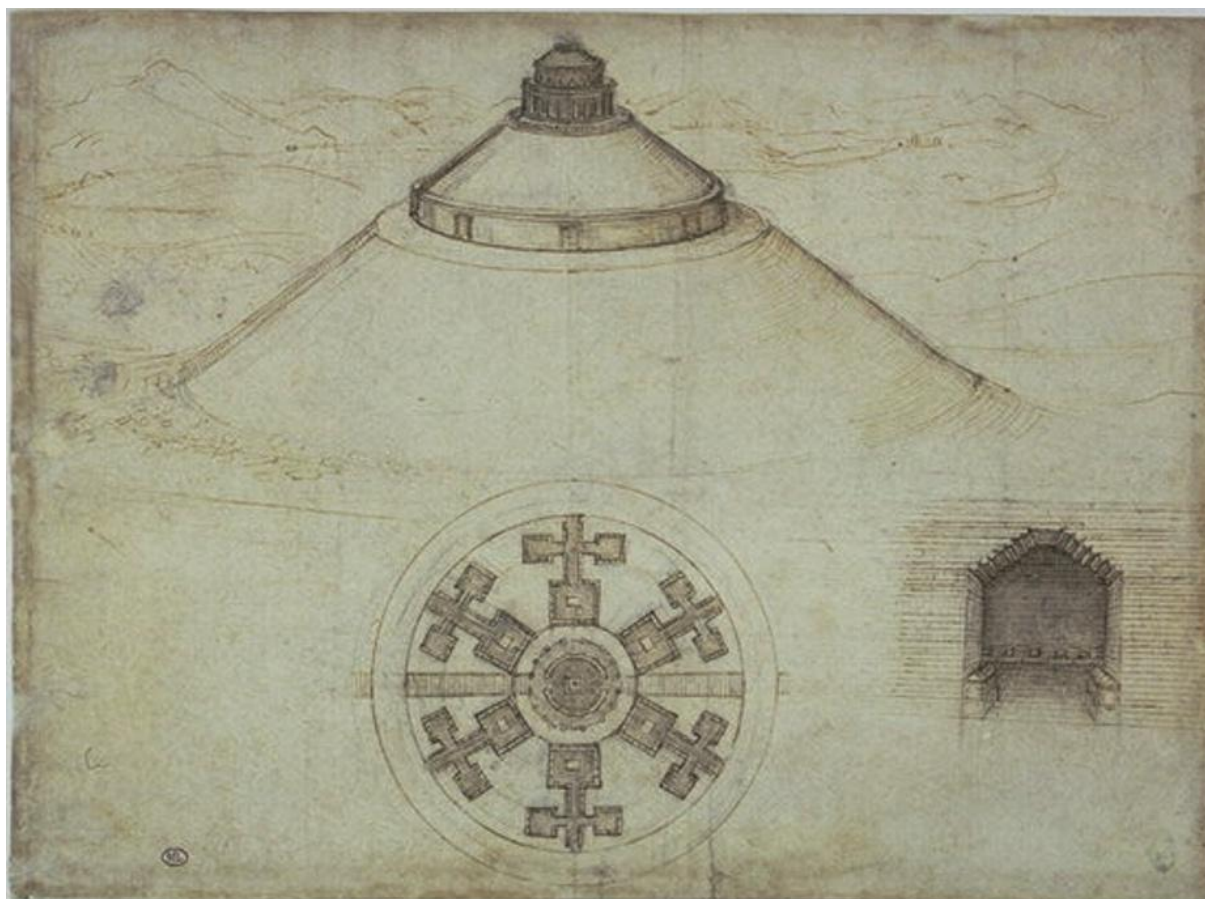


Marcella Farioli

***Le vestali della classe media.
Funzioni politiche della femminilizzazione
dell'insegnamento nella scuola italiana***



Dialoghi

***Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo***

Anno VI, numero 1, Luglio 2015

Descrizione immagine

Leonardo da Vinci, Tomba a pianta centrale: elevazione di fronte, pianta, dettaglio di una camera funeraria, disegno, 19.8 × 26.7 cm., prima decade del XVI secolo, Département des Arts Graphiques du Louvre

Il disegno di Leonardo fa parte del codice Villardi, una straordinaria collezione di disegni acquistata dal Museo del Louvre nel 1856 da Giuseppe Villardi, un mercante e antiquario milanese.

Il soggetto del disegno è una grandiosa tomba etrusca (che tradizionalmente si è guadagnata l'appellativo di "mausoleo"), che alcuni studiosi - sulla base delle similitudini date dalla monumentalità della costruzione, dalla pianta circolare, dello spaccato della camera funeraria e finanche dal paesaggio collinare che s'intravede sullo sfondo - identificano con il grande tumulo funerario di Montecalvario (datato al VII sec. a.C.) presente a Castellina in Chianti (SI), tumulo che tuttavia non fu mai completato.

C'è nel disegno sicuramente quell'amore per le arti ed i miti del mondo antico con cui Leonardo si confrontò costantemente, e che gli aveva fatto dire che «l'imitazione delle cose antiche è più laudabile delle moderne». Qui il confronto con gli antichi non riguarda la classicità greco-romana, ma concerne una civiltà a quel tempo avvolta nel mistero, evocata soprattutto da resti archeologici che parlano del mondo delle tenebre: una suggestione che anche noi cogliamo subito nel disegno osservando lo scorcio di camera funeraria, tracciata a matita nera, in cui si nota una fila di piccole urne cinerarie. Qui tuttavia si arresta l'imitazione delle cose antiche, perché Leonardo reinterpreta il tradizionale tumulo etrusco a pianta rotonda sormontato da una volta a calotta, facendolo diventare una piramide circolare formata da due tronchi di cono (di cui solo il secondo ha funzioni di sepolcro funerario), essendo la proporzione tra l'altezza della intera costruzione e quella del primo tronco di cono pari al rapporto aureo. A chi guarda oggi il disegno potrebbero venire in mente tombe di civiltà esotiche, non fosse per quel tempietto circolare circondato da colonne posto sulla cima, dalla cui cupola sembra elevarsi, attraverso un oculo, il pennacchio del fumo delle cremazioni. Si tratta di una architettura di gusto genuinamente rinascimentale che richiama da vicino l'edificio posto al centro della piazza nella celebre tavola (1480-90) che porta il titolo di Città Ideale, conservata ad Urbino nella Galleria nazionale delle Marche, edificio che a sua volta si ispira al "De architectura" di Vitruvio.

La ricerca di una ideale armonia per queste dimore dell'Ade si palesa anche nella pianta del "mausoleo", composta attraverso simmetrie circolari, con i cunicoli che conducono alle camere funerarie disposti a raggiera a partire da un vano centrale di forma esagonale: il tutto ubbidisce ad una gelida razionalità architettonica che fa pensare alla struttura urbanistica di una città ideale, come la concepiva nel XV secolo un'altra mente poliedrica, quella del senese Francesco di Giorgio Martini.

In questo disegno del codice Villardi - nato forse, una volta tanto, come puro esercizio di immaginazione creativa - troviamo dunque l'amore per gli antichi unito alla ricerca di armonie ideali ed alle suggestioni dell'invenzione geometrica. Le stesse cose scopriamo in tanti altri artisti rinascimentali, a cominciare ovviamente da Piero della Francesca (che alla produzione pittorica unì la stesura di trattati matematici). Per comprendere quanto in profondità la matematica (e in particolare l'abaco, i metodi del calcolo aritmetico studiati dalla crescente borghesia commerciale) abbia condizionato i modi vedere l'arte nel Rinascimento italiano è sempre utile leggere "Pittura ed esperienze sociali nell'Italia del Quattrocento", testo in cui il critico d'arte inglese Michael Baxandall si sforza di indicarci un modo di guardare l'arte cercando di adottare la prospettiva visuale delle persone dell'epoca.

Si fa fatica, partendo da queste basi, a comprendere come si sia arrivati a mettere in contrapposizione tra loro la cultura umanistica e quella scientifica, con contrastanti rivendicazioni di superiorità dell'una sull'altra; e ancor più si stenta a capire come tale contrapposizione si perpetui nell'attuale dibattito sulla scuola.

Se ne parla anche in questo numero di Dialoghi.

Dialoghi

**Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo**

Comitato di Redazione: Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

Referente Scientifico: Lauro Mattalucci **Direttore Responsabile:** Elena Sarati

Hanno contribuito a questo numero: Paolo Bottazzi, Marcella Farioli, Claudia Mattalucci, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Augusto Vino, Antonio Zanardo.

Si ringraziano per le testimonianze: Laura Bruno, Paola Corna Pellegrini e Alessandra Kustermann.

E per la collaborazione: Susanna Minghetti e Sara Rossetti di ASL Milano.

Il disegno di Leonardo da Vinci in copertina è introdotto da Lauro Mattalucci

Sito della rivista:
www.dialoghi.org

LE VESTALI DELLA CLASSE MEDIA¹.

FUNZIONI POLITICHE DELLA FEMMINILIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA ITALIANA

di Marcella Farioli

Non è esatto dire che ogni società ha gli uomini che si merita; è più giusto dire che ogni società produce gli uomini che le servono.

P.L. Berger, *Invito alla sociologia*.

Il primo ambito in cui l'individuo introietta l'immagine del femminile è la famiglia. Fin dalle sue origini la famiglia costituisce il luogo della forma primaria di gerarchia, quella tra uomo e donna: a partire dalla rivoluzione agricola in età neolitica – ma, secondo alcuni antropologi (ad es. Tabet, 2014), già dalle forme cosiddette egualitarie di società di cacciatori e raccoglitori – la divisione sessuata del lavoro sancisce il dominio maschile sulle donne e il controllo della riproduzione. Nel corso dei secoli la famiglia, oltre a trasmettere di generazione in generazione l'ideologia dominante delle classi egemoni, riproduce le strutture del potere maschile attraverso una violenza mascherata², creando un'identità femminile cristallizzata intorno a valori culturali e psicologici socialmente determinati, legati a radici materiali ma avvertiti come naturali e immutabili da dominanti e dominate, introiettati e agiti. Tra questi caratteri presuntamente innati spiccano la vocazione al lavoro di cura e la predisposizione all'ubbidienza.

È sempre nella famiglia che la donna viene sfruttata attraverso l'enorme mole di mansioni domestiche e di cura che essa svolge gratuitamente, spesso in aggiunta al lavoro retribuito. Paradossalmente le donne, che a causa di questo doppio carico lavorano in media per un numero di ore maggiore degli uomini, svolgendo le mansioni più dequalificate e ripetitive, sono svalorizzate sul piano sociale dal fatto che solo una parte delle loro attività è scambiata con un salario³. In più tale lavoro di riproduzione – riproduzione sociale, biologica

¹ Il titolo di questo saggio è mutuato da una famosa ricerca sugli insegnanti della scuola media unica condotta negli anni '60 dal sociologo Marzio Barbagli (Barbagli-Dei, 1969). Poiché nella sua icasticità il titolo condensa mirabilmente alcuni aspetti del lavoro degli insegnanti italiani, soprattutto donne, ho ritenuto interessante riproporlo per rimarcare l'immutabilità di diversi fattori nel lavoro docente anche a distanza di quarant'anni dall'uscita dell'inchiesta di Barbagli.

² Secondo Bourdieu (2006², p. 39) si definisce 'violenza simbolica' quella esercitata da «ogni potere che riesce a imporre dei significati e a imporli come legittimi dissimulando i rapporti di forza su cui si basa la sua forza».

³ In Italia la suddivisione del lavoro domestico e di cura è attualmente calcolata intorno al 76% per le donne contro il 24% degli uomini (cfr. Rapporto ISTAT, 2010, *La divisione dei ruoli nelle coppie*). Sulla questione del modo di produzione domestico e sullo sfruttamento femminile nella famiglia attraverso il

e della forza lavoro –, privo di valore di scambio e percepito non come sfruttamento ma come 'lavoro d'amore', è per gli uomini condizione di accesso non solo a un salario maggiore, ma anche a un *surplus* di tempo libero mediamente negato alle donne.

La rappresentazione del femminile che si radica attraverso la famiglia nel primo stadio dell'educazione è dunque quello di una 'natura' materna, dedita al lavoro di cura gratuito e subordinata a un ordine maschile che non necessita di legittimarsi. Le donne dominate, nella duplice ipostasi di madri amorevoli e guardiane punitrici, a loro volta si fanno soggetto di dominazione sui figli, cui trasmettono valori congruenti con il loro futuro ruolo di sottoposti all'ordine sociale⁴ e, nel caso delle figlie, anche all'ordine maschile.

Il secondo ambito educativo che accoglie i bambini dopo la famiglia è la scuola. Anch'essa si configura come dispositivo utile a trasmettere l'ideologia dominante, a produrre cittadini integrati e sottomessi all'autorità e lavoratori docili e acritici, a trasmettere come 'neutri' i valori riconosciuti, a selezionare per gli studenti diversi percorsi di studio a seconda della loro provenienza sociale⁵. Ancor oggi in Italia, il rapporto tra classe sociale dello studente, indirizzo di studi scelto e successo scolastico è pressoché deterministico: i privilegi o gli svantaggi della famiglia d'origine vengono trasmessi ai figli sotto forma di "capitale culturale", cioè valori, modelli di condotta, codice linguistico, e ne orientano e determinano le scelte scolastiche e il futuro lavorativo. La famiglia rende soggettive le differenze oggettive trasformando le diseguaglianze socio-economiche in diseguaglianze cognitive e culturali, mentre la scuola, invece di sanare lo squilibrio, lo legittima, attribuendo il successo o l'insuccesso scolastico esclusivamente alla presenza o all'assenza negli individui di doti innate o di merito (cfr. Barbagli-Dei, 1969, pp. 116 ss.). Poiché l'eguaglianza formale degli studenti è postulato ideologico del funzionamento del sistema scolastico, non è riconosciuta altra diseguaglianza che quella legata alle attitudini individuali.

In seguito alla deriva aziendalistica della scuola negli ultimi vent'anni, l'ideologia del merito e delle doti dilaga, divenendo fonte di ulteriori diseguaglianze: i documenti OCSE e UE degli ultimi anni arrivano ad auspicare e promuovere una scuola a doppio binario, di qualità e a pagamento per i "meritevoli", pubblica e dequalificata per la "popolazione non redditizia"⁶.

Anche la scuola, come la famiglia, è luogo di violenza mascherata, quella pedagogica, che trae anch'essa la sua forza dal non essere percepita come tale: i contenuti e le modalità didattiche, che sono un arbitrario culturale, vengono proposti e avvertiti come forme di sapere universali, consacrate dall'uso o dalla loro congruenza con lo *Zeitgeist* e con gli interessi materiali delle classi egemoni. La presunta "neutralità", che secondo la vulgata dovrebbe caratterizzare l'insegnante modello, non è altro che una unilateralità fittizia, che consiste nel non proporre mai valori difformi da quelli dominanti, dissimulando la funzione politica assoluta dal sistema scolastico⁷. In tal modo l'insegnante diviene «il rappresentante della moralità convenzionale della classe media» (Westwood, 1967, p. 129).

lavoro gratuito cfr. ad es. Dalla Costa, 1972; Delphy, 1998; Federici, 2014 e gli scritti di economia femminista di Antonella Picchio.

⁴ Già nel 1922 Durkheim (1968, p. 63) osservava del resto che «l'educazione è prima di tutto il mezzo attraverso cui la società rinnova perpetuamente le condizioni della propria esistenza». Con l'affermarsi dell'industrializzazione, l'allargamento dell'istruzione elementare alle classi inferiori fu concepito come un mezzo per inculcare loro i valori e gli ideali di lavoro e ordine delle classi medie.

⁵ Cfr. ad es. Ballarino-Checchi, 2006 e Checchi, 2010; diversi studi osservano che gli insegnanti sono influenzati dalla classe sociale di appartenenza dei ragazzi nel definire i consigli orientativi per le scelte di indirizzo scolastico dopo le scuole medie. Sul ruolo della scuola nell'eliminazione dal sistema scolastico degli alunni delle classi inferiori cfr. Bourdieu, 2006²; Barbagli-Dei, 1969.

⁶ In proposito cfr. ad es. Renzetti 2004 con ampia bibliografia e riferimenti puntuali ai documenti europei.

⁷ Barbagli-Dei, 1969, p. 288 mostra come l'adesione degli insegnanti all'ideale della 'neutralità' è tanto più frequente quanto maggiore è il loro grado di conservatorismo politico.

Date queste premesse sulla funzione disciplinatrice della famiglia prima e della scuola poi, dobbiamo chiederci se esiste un rapporto tra il ruolo della donna nella famiglia, la funzione ideologica della scuola e la progressiva femminilizzazione della componente docente negli ultimi cinquant'anni in Italia. Secondo i dati più recenti, nel nostro paese le donne rappresentano il 78% del corpo docente. Una percentuale che sale fino a quasi il 100% nelle scuole dell'infanzia (fino alla legge 903 del 1977 era addirittura vietato agli uomini insegnarvi), al 95% nella scuola primaria e all'85% nella scuola secondaria di primo grado. Nella secondaria di secondo grado le donne costituiscono il 59% del totale, con punte dell'85% nei licei pedagogici, a riprova del fatto che l'educazione è ritenuta un campo prettamente femminile (la percentuale del 43% negli istituti professionali e del 34% nei tecnici è legata al fatto che in queste scuole sono presenti discipline tecnologiche professionalizzanti 'maschili'). Il numero di donne diminuisce bruscamente con l'aumentare del livello stipendiale e del prestigio sociale del grado di istruzione: nell'università italiana le ricercatrici sono il 35% del totale, solo il 20% le ordinarie. Prevalgono i docenti uomini anche nelle facoltà principalmente frequentate da donne, come Scienze della formazione, Lingue, Psicologia, Lettere. Le donne che nel 2013 ricoprivano il ruolo di rettore erano 5 su 78 secondo i dati del Miur⁸.

Le ragioni della femminilizzazione della scuola (ma non dell'università) sono molteplici⁹. L'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria è assimilato nella tradizione e nella mentalità corrente al lavoro di cura, considerato come prerogativa innata femminile e equiparabile ad altri lavori caratterizzati da elementi oblativi e caritatevoli, come quelli di infermiera o di operatrice dei servizi sociali. Poiché le donne sono ritenute *naturaliter* affettuose, pazienti e inclini alla dolcezza, la "cura" dei bambini spetta a loro anche a scuola come prolungamento del ruolo materno; l'insegnamento dei gradini inferiori è così degradato a forma di accudimento e *maternage*. Questo radicato stereotipo culturale, insieme al basso livello salariale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria – troppo scarso per costituire il salario principale della famiglia italiana – contribuisce fin dalle origini a rendere in esse nulla o ultraminoritaria la presenza maschile, oltre a favorire i conti dello stato. La legge Casati del 1860, infatti, che stabilì il nuovo assetto della scuola pubblica nell'Italia post-unitaria, prevedeva che lo stipendio delle maestre fosse inferiore di un terzo rispetto a quello dei maestri¹⁰. L'insegnamento primario, inoltre, essendo affidato ai comuni, offriva stipendi più bassi e posti di lavoro meno sicuri rispetto alla scuola secondaria – che era invece statale –, in cui affluiva la maggior parte dei docenti di sesso maschile.

«In questo clima culturale, l'enfaticizzazione della funzione di educatrice virtuosa come estensione della missione materna, rappresenta sia la formidabile copertura ideologica di una svalutazione sociale dell'istruzione popolare, sia la volontà di consolidare un ambiguo modello educativo, che considerava adatte le donne a educare le bambine o i bambini, ma solo nel corso elementare inferiore» (Covato, 1996, p. 33).

Ci volle la Grande Guerra, e il conseguente arruolamento di maestri e professori, per consentire l'accesso nella scuola secondaria alle donne; in seguito il fascismo le respinse il più possibile dalla scuola, soprattutto superiore, in quanto incapaci di infondere nei discenti lo spirito virile della romanità. Nel dopoguerra l'insegnamento viene invece riproposto come

⁸ Cfr. anche MIUR 1999. Per l'università v. le banche dati MIUR aggiornate al 2012, consultabili al sito <http://statistica.miur.it/>. Cfr. inoltre Frattini-Rossi, 2012 e Rapporto ISTAT 2009 *Università e lavoro, orientarsi con la statistica*.

⁹ Un'analisi incisiva della questione si trova in De Conciliis, 2012.

¹⁰ Sulle donne nell'insegnamento a cavallo tra Otto e Novecento cfr. Covato, 1996.

luogo sublimato del destino materno, in cui la specificità femminile prevale in quanto contraddistinta da qualità socialmente svalutate, come il prevalere degli affetti e l'empatia.

L'effetto psicologico che ancor oggi deriva dalla pressoché totale femminilizzazione della primaria è evidente: man mano che cresce e accede ai livelli superiori di scuola, lo studente viene messo di fronte al fatto che più il contenuto culturale della scuola si 'eleva' e si specializza, più esso è affidato a docenti maschi. Gli uomini vengono dunque percepiti come portatori di una sapienza più 'alta' e specializzata, col risultato di svalorizzare ulteriormente il ruolo femminile nell'istruzione.

Alla percezione dell'insegnamento come prolungamento del ruolo materno, soprattutto alla scuola dell'infanzia (che non a caso si chiamava 'materna') e primaria, non è estraneo il ruolo giocato nella scuola dalla Chiesa, che fino alla legge Casati mantiene l'egemonia nell'educazione italiana, che si rafforza nella fase post-concordataria e che anche nel dopoguerra, e fino ai nostri giorni con la promozione del concetto di sussidiarietà, continua a rivendicare l'importanza dell'istruzione clericale. La visione inferiorizzante della donna propria della Chiesa e le sue idee sulle differenze complementari tra i sessi colgono appieno le potenzialità della figura della maestra disciplinatrice di coscienze infantili come prosecuzione del ruolo della brava madre cristiana; già nell'Ottocento, del resto, la scelta di assumere maestre nella scuola elementare era avallata dall'idea che le donne fossero le custodi più affidabili della morale cattolica.

Mentre la femminilizzazione di materne ed elementari deriva da una lunga tradizione, il massiccio ingresso delle donne nell'istruzione media e in particolare superiore, anche come allieve, comincia a partire dagli anni Sessanta ed esplose negli anni Settanta, quando un numero crescente di donne si iscrive a facoltà come Lettere o Lingue, che sfociano naturalmente nell'insegnamento. Parlare di scelta nel senso pieno del termine sarebbe inesatto: i meccanismi che orientavano e orientano le studentesse verso queste facoltà sono legati

«a una definizione sociale delle qualità 'femminili' che esse contribuiscono a forgiare (...). Perché un destino, che è il prodotto oggettivo dei rapporti sociali che definiscono la condizione femminile in un momento dato, si trovi trasmutato in vocazione, occorre che le ragazze (e tutti coloro che le circondano, a cominciare dalle loro famiglie) si regolino inconsciamente sul pregiudizio secondo cui esiste un'affinità elettiva tra le qualità cosiddette femminili e quelle 'letterarie', tipo la sensibilità alle sfumature imponderabili del sentimento o il gusto per le preziosità imprecise dello stile» (Bourdieu, 2006², pp.119-120).

Le presunte 'scelte' o vocazioni, dunque, sono spesso vie obbligate che orientano le donne a professioni, come appunto l'insegnamento, che secondo l'opinione comune richiedono qualità 'femminili'¹¹: è difficile non condividere tale conclusione, a meno che non si voglia supporre che la preponderante percentuale di donne iscritte attualmente in Italia alle facoltà di Scienze della formazione (91%), Lingue (80%) o Lettere (70%) sia dovuta a una predisposizione genetica femminile all'insegnamento come forma di accudimento.

¹¹ Le interviste di Barbagli-Dei 1969 agli insegnanti negli anni in cui comincia l'ingresso massiccio delle docenti alle superiori mostra che, mentre le donne parlano in genere della loro scelta in termini di 'vocazione', e dell'insegnamento come lavoro 'adatto alle donne' grazie al tempo libero che lascia per dedicarsi ai compiti familiari, molti uomini dichiarano di aver optato per la scuola come ripiego o in attesa di accedere ad altre professioni più soddisfacenti e meglio remunerate (pp. 15 ss.). Cfr. anche le interviste in Iori 1994 pp. 43-46. Per una critica femminista ancora molto attuale della 'vocazione' femminile alle belle lettere con la conseguente "segregazione formativa" dall'area scientifica si vedano i documenti prodotti negli anni '70 da Lotta Femminista (in Frabotta, 1973, pp. 135-149) e Porcheddu, 1992, pp. 218 ss.

Un altro fattore che ha orientato generazioni di studentesse verso facoltà che sfociano sovente nell'insegnamento risiede nel pregiudizio (ultimamente incrementato dalla scadente retorica in voga sui dipendenti statali fannulloni) che accredita il lavoro docente come una sorta di privilegiato part-time a stipendio pieno. Da ciò la formula ritualmente salmodiata secondo cui "la scuola è il lavoro ideale per le donne che hanno famiglia", perché "lascia tutto il pomeriggio libero".

Tale convinzione nasce dall'idea che l'unico lavoro dei docenti sia quello mattutino (in Italia da 24 a 18 ore di lezione frontale a seconda del grado di scuola); il cospicuo lavoro pomeridiano collegato alla funzione docente (correzione elaborati, preparazione materiali, approfondimenti, verifiche, aggiornamento, etc.) non viene percepito come tale in quanto variabile nella mole, non sottoposto a orario fisso e collocabile in momenti diversi della giornata, anche serali o notturni. Esso è dunque sempre subordinabile alle esigenze di famiglia. Proprio in virtù dell'alto grado di flessibilità dell'organizzazione del tempo di lavoro extra-lezioni, la donna che insegna è il soggetto ideale da gravare con il doppio carico del lavoro gratuito, in quanto sfruttabile in diverse fasce orarie per le esigenze dei figli e della famiglia nel suo complesso. Di conseguenza, il lavoro delle docenti è ricco di tempo libero da dedicare alla famiglia, ma singolarmente privo di tempo libero per il progresso intellettuale e il processo di soggettivazione di chi lo svolge. Ciò comporta anche un interesse minore per l'aspetto politico del lavoro scolastico e un'autolimitazione alla sfera del privato a scapito del pubblico e della partecipazione.

Ne deriva un amaro paradosso: il modello dell'insegnamento come professione tipicamente femminile si basa in fondo sulla centralità del ruolo di moglie e di madre¹² cui molte donne hanno cercato di sfuggire inserendosi in una professione che ritenevano idonea a emanciparsi o talora persino a liberarsi dalle pastoie del patriarcato, valorizzando in essa la propria differenza sessuale. L'enfasi sulla compatibilità dell'insegnamento con il lavoro domestico, inoltre, postula un'assimilazione delle due attività alla luce dell'identica capacità 'naturale' che le sorregge, quella di cura, soprattutto dei soggetti in crescita, «che conserva – anche nella bassa retribuzione – quel carattere di gratuità tipico del lavoro domestico e le connotazioni del volontariato» (Porcheddu, 1992, p. 230). Tale analogia spiega la tendenza a organizzare il lavoro scolastico come quello familiare, come "economia del dono", come lavoro "infinito", pervasivo, carico di responsabilità non delimitate e flessibile, spesso foriero di frustrazioni assimilabili a quelle vissute in famiglia, a partire da quella derivata dalla dimensione sempre più individuale della didattica e dalla solitudine. Solitudine nello sforzo di conciliare numerose e diverse funzioni, di escogitare soluzioni per i problemi più disparati in assenza di ogni struttura di sostegno; solitudine nel misurarsi con realtà sempre più complesse e nella consapevolezza dello scarto tra le possibilità obblative individuali e lo sgretolamento culturale ed economico dell'istituzione scolastica. Una solitudine e un isolamento che caratterizzano molti lavori tipicamente femminili, a partire da quello tradizionale della casalinga.

Altra ragione della predominanza femminile nella scuola italiana sono i bassi salari: non è un caso che l'Italia sia uno dei paesi europei con la maggior percentuale di donne tra il personale docente della scuola e al contempo quello con i salari più bassi per gli insegnanti, insieme a Grecia e Turchia¹³. Prima dell'attuale crisi economica, la professione docente,

¹² Non così alle origini della professione, nella seconda metà dell'Ottocento, quando le maestre tendevano a restare nubili: la loro maternità, infatti, doveva essere interamente sublimata nell'insegnamento, vissuto come vocazione totalizzante (cfr. Covato, 1996, p. 30 ss.).

¹³ Sebbene con percentuali di donne minori rispetto a quelle della scuola italiana, anche i sistemi scolastici degli altri paesi europei registrano una componente femminile più elevata di quella maschile (in media del 60% secondo il Rapporto UE *Dati chiave sull'istruzione in Europa nel 2012*). A differenza

anche nella secondaria di secondo grado, garantiva una retribuzione esigua rispetto al titolo di studio e rispetto a quello di altre professioni per cui era necessaria la laurea; esso costituiva di solito il salario aggiuntivo di una famiglia, quello femminile, piuttosto che quello principale, maschile. Negli anni i bassi salari hanno contribuito a mantenere femminilizzata la professione e la femminilizzazione a sua volta ha mantenuto bassi i salari¹⁴, togliendo sempre più prestigio sociale al lavoro docente, soprattutto da quando la scuola ha cominciato a perdere ampiamente terreno a vantaggio di altri apparati nel processo di indottrinamento dei giovani¹⁵.

Questo circolo vizioso non è tuttavia legato solo a un'esigenza di risparmio da parte dello Stato: l'istruzione deve restare femminilizzata anche perché la donna è il soggetto ottimale a garantire che la funzione ideologica della scuola nel mantenimento dell'ordine borghese venga assolta nel migliore dei modi. La donna, duplicemente dominata dall'autorità patriarcale oltre che dal modo di produzione capitalistico che opprime anche i suoi colleghi uomini, avvezza all'accettazione dei rapporti di potere esistenti e lei stessa vittima di violenza simbolica, è infatti la categoria più idonea a esercitare in veste di insegnante la violenza pedagogica, proseguendo per via matrilineare la funzione disciplinatrice svolta dalla madre tramite l'educazione primaria¹⁶. Le donne sono le più adatte a convincere col loro esempio ogni soggetto sociale a restare al posto che compete loro 'per natura', trasponendo la divisione dei ruoli così come la tradizione l'ha codificata¹⁷. Inoltre, come la madre riproduce nella famiglia l'immagine di un femminile subordinato e deputato al lavoro di cura gratuito, così nella scuola l'insegnante, tramite il suo mediocre potere¹⁸ diviso tra dolce repressione e *maternage*, accredita il paradigma che fa del maschile il neutro, dunque l'universale, e

di quanto si crede, gli insegnanti italiani lavorano più ore settimanali rispetto alla media europea e guadagnano meno della media in tutti gli ordini di scuola.

¹⁴ Secondo Evelyne Sullerot (1977, p. 319) l'ingresso delle donne nei settori lavorativi da cui gli uomini si allontanano perché meno prestigiosi e redditizi, come nel caso dell'insegnamento, è una costante frequente: ciò significherebbe dunque che le occupazioni con alto tasso di femminilizzazione non vengono necessariamente dequalificate dalla presenza delle donne, ma che esse sono già dequalificate quando gli uomini le lasciano. Ciò che appare una conquista si connoterebbe dunque in molti casi come una concessione, talora un abbandono da parte degli uomini.

¹⁵ Non sarà un caso che la scuola abbia accelerato il processo di femminilizzazione negli anni Settanta a partire dalla scolarizzazione di massa e dal conseguente giudizio sociale di dequalificazione del sistema scolastico. Negli ultimi vent'anni il processo si è acuito, facendo crollare, spesso pretestuosamente, il prestigio delle istituzioni scolastiche italiane e accreditando nuove forme di educazione. Lo scopo diviene chiaro, se si pensa a quanto possa essere redditizio il mercato dell'istruzione a pagamento (cfr. ad es. De Selys 1998). I documenti sulla scuola prodotti dall'Ocse e da altri organismi europei e fortemente promossi dalle associazioni degli industriali europei (ERT, Fondazione Agnelli...) accreditano l'aberrante modello pedagogico del *Long Life Learning*, ovvero l'idea che l'istruzione 'formale' della scuola debba essere ridimensionata a vantaggio dell'educazione 'informale', di cui si può fruire nei centri commerciali (sic!) o nelle stazioni autostradali: «Per avvicinare l'offerta di formazione al livello locale» – afferma la UE – «bisognerà riorganizzare e ridistribuire le risorse esistenti al fine di creare dei centri appropriati di acquisizione delle conoscenze nei luoghi della vita quotidiana in cui si riuniscono i cittadini, non solo gli istituti scolastici, ma anche i centri municipali, i centri commerciali, le biblioteche i musei, i luoghi di culto, i parchi e le piazze pubbliche, le stazioni ferroviarie e autostradali, i centri medici e i luoghi di svago, le mense dei luoghi di lavoro» (bibliografia e sitografia in Renzetti, 2004).

¹⁶ «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» (De Conciliis, 2012, p. 44).

¹⁷ Sulla potenza della tradizione nella scuola cfr ad es. Porcheddu, 1992, p. 219 ss.

¹⁸ Una dominazione dimezzata poiché l'insegnante è depositario di una delega limitata "che ha per contropartita l'impossibilità di definire liberamente il modo di imposizione, il contenuto imposto e il pubblico al quale imporlo" (Bourdieu, 2006², p. 63).

riproduce l'immagine di un femminile vocato a donare, conforme e docile all'autorità, cinghia di trasmissione tra dominanti e dominati¹⁹.

Il conformismo nei contenuti trasmessi dalle insegnanti, legato alla secolare subalternità culturale e mancanza di autonomia delle donne, dipende anche dall'effetto di rassicurazione che esso provoca a una categoria allevata nella persuasione del proprio disvalore: spesso il comportamento docente «diviene ripetitivo perché nel timore di sbagliare ci si atterra sul conosciuto, su ciò che si è appreso, sulla tradizione, eliminando le novità, l'aggiornamento, la creatività» (Ulivieri, 1996, p. 63). Anche le studentesse, del resto, ottengono spesso migliori risultati dei coetanei grazie alla loro maggiore propensione ad adeguarsi alle regole e ai codici scolastici e al loro bisogno di ottenere approvazione e riconoscimento dagli insegnanti. I risultati positivi, dunque, derivano per lo più da una forma di dipendenza dal giudizio altrui e non da una spinta all'autonomia e alla soggettivazione tramite la conoscenza.

Gli alunni, interrogati in proposito, non di rado riconoscono alcune peculiarità nello stile di insegnamento femminile: numerosi studenti affermano che le docenti sono spesso più attente dei colleghi all'ordine e alla precisione, maggiormente rigide, tassonomiche, fedeli ai programmi, meno inclini alle divagazioni; le insegnanti controllano con frequenza i quaderni e i materiali, lasciano minor spazio alla fantasia e all'autonomia degli alunni, soprattutto alle elementari²⁰. Esse, insomma, tendono a riprodurre lo stile materno e segretariale che da secoli è stato loro attribuito come qualità innata²¹. Modalità diverse da quelle maschili, dunque, non perché portatrici di un ordine del discorso differente, ma in quanto specchio delle caratteristiche che alle donne attribuisce l'ordine del discorso maschile. Ciò non vale per le dirigenti scolastiche, numericamente inferiori agli uomini – dato non sorprendente, data la notevole entità dei loro salari –, che plasmano il loro ruolo dirigenziale sulle modalità autoritarie dei colleghi-manager dell'era aziendale della scuola italiana²².

Allo stesso retaggio psicologico e culturale sono legate altre peculiarità della modalità femminile di insegnamento: il rispetto pedissequo delle regole, il ricorrere dei temi legalitari e securitari apprezzati dalla retorica democratica e sempre più pervasivi a scuola, le ossessioni tassonomiche e docimologiche e, soprattutto, la profonda spoliticizzazione della scuola attuale sono frutto, oltre che del generale declino politico, sociale e culturale e dello spegnersi delle contro-culture, anche dell'approccio femminile all'insegnamento. Il fatto che le donne, per ragioni storiche evidenti, siano meno interessate degli uomini alle questioni politiche e sindacali²³, è caratteristica utile alla riproduzione di allievi qualunque e

¹⁹ Il vero paradosso dei laboratori sugli stereotipi sessisti svolti negli ultimi anni nelle scuole è che essi non investono mai il conformismo in tema di genere incarnato da molte insegnanti e malcelato sotto la maschera del *politically correct* o delle deprecazioni rituali sul femminicidio o sul velo islamico.

²⁰ Non sempre la differenza nello stile di insegnamento di insegnanti donne e uomini viene razionalizzata come tale dagli studenti. Significativo il commento di un mio alunno che, interrogato a proposito dei suoi maestri di diverso sesso alle elementari, ha negato qualsivoglia differenza tra i due modelli didattici, sospirando poi in coda al discorso: "La mia maestra, però, era come la mia mamma".

²¹ Con il passare del tempo, il modello del *maternage*, anche nelle sue forme esteriori, è sempre più richiesto persino alle superiori, di pari passo con la regressione degli adolescenti, progressivamente meno autonomi e più deresponsabilizzati, acritici, incapaci di gestire relazioni e affrontare problemi. I genitori stessi chiedono apertamente di applicare comportamenti accudenti e materni: ricorrono accorati appelli alle insegnanti introdotti da formule come "anche lei è una madre, e può capire...", mentre il ruolo paterno non viene invocato presso la componente maschile del corpo docenti.

²² Mi pare poco condivisibile e fondamentalmente essenzialista la convinzione di Ulivieri, 1996, p. 11 secondo cui le preside «impongono la funzione direttiva secondo criteri meno autoritari e/o paternalistici e più attenti al gioco di squadra e al clima partecipativo».

²³ Al di là del numero di donne nelle istituzioni, che mi pare un dato meno significativo, il rapporto ISTAT 2013 *Politica e istituzioni* relativo alla partecipazione politica dei cittadini italiani, pur basato su indicatori molto ampi (parlare di politica una volta alla settimana, informarsi sulla politica italiana una volta alla settimana, aver firmato una petizione *on line* nei tre mesi precedenti...), mostra che per ogni

sottomessi: se le donne sono meno inclini alla politica, ne deriva che la femminilizzazione dell'insegnamento contribuisce alla spoliticizzazione delle coscienze che la scuola, deposta la finzione della "formazione del cittadino consapevole", è in realtà deputata ad attuare.

Analogamente, mi pare chiaro il rapporto esistente tra l'alta presenza femminile nella scuola e la scarsa conflittualità sindacale della categoria docente²⁴: anche al netto della generale disaffezione alla militanza sindacale e della passività della categoria nel suo complesso, si nota nella componente femminile una peculiare declinazione di questa tendenza nell'assolutizzazione della delega. Mi pare inoltre particolarmente diffusa tra la componente femminile l'attenzione per le minuzie anche in materia sindacale, invece che per le grandi questioni politico-sindacali che hanno investito la scuola negli ultimi decenni, come il regresso al nozionismo innescato dall'Invalsi o il tentativo di gerarchizzare il corpo docente promosso dai governi di centro-destra e centro-sinistra. Infine, sebbene le donne costituiscano quasi l'80% del personale docente, basta osservare la composizione delle liste dei delegati sindacali eletti nei singoli istituti e degli organismi direttivi dei sindacati della scuola, persino quelli conflittuali, per constatare la predominanza della presenza maschile²⁵.

Anche in campo sindacale, dunque, le donne della scuola tendono a offrire ancor più dei loro colleghi un modello di ubbidienza all'autorità. Eppure l'ingresso femminile nella scuola superiore negli anni '60 e '70 nasceva anche come forma di rivolta ai ruoli assegnati dal destino di moglie e madre:

«Lo Stato italiano, favorendo la femminilizzazione dell'insegnamento primario e poi di quello secondario, ha implicitamente delegato la formazione dell'*habitus* scolastico a un gruppo dominato che usava la cultura per disconoscere il dominio cui soccombeva» (De Conciliis 2012, p. 44).

Ma disconoscere non equivale a combattere: la rivendicazione sessantottesca del diritto allo studio per tutti e il massiccio ingresso di donne, anche di estrazione piccolo borghese o proletaria, in una professione 'culturale' vissuta come ascesa sociale e istanza di liberazione, rifluisce per molte insegnanti nell'accettazione di un ruolo complice di quel potere patriarcale che avevano rifiutato. In questo modo, nota ancora la De Conciliis, «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 utilizzati dallo Stato a partire dagli anni Settanta» attraverso cui «si è cercato di realizzare la neutralizzazione politica della contestazione e della stessa emancipazione femminile».

Ancora oggi l'accesso all'insegnamento è vissuto da molte docenti di bassa estrazione come una forma di promozione sociale; non è un caso che in Italia il lavoro docente recluti in misura maggiore di altre professioni persone provenienti dagli strati sociali inferiori.

fascia di età e per ogni classe sociale la partecipazione femminile alla politica è inferiore a quella maschile; evidenza che ognuno può comunque constatare nella sua pratica quotidiana.

²⁴ Non ci si lasci ingannare dall'alto numero di iscritti ai sindacati tra i lavoratori della scuola: la tessera sindacale ha principalmente la funzione di consentire l'accesso ai servizi amministrativi e fiscali offerti dalle organizzazioni sindacali e dai loro Caf (compilazione moduli, calcolo punteggi, pensioni...) o di assicurarsi assistenza in qualche vertenza individuale. È interessante notare che, anche durante gli anni caldi delle lotte studentesche e operaie, nei gradi scolastici a più alta concentrazione femminile le scelte sindacali erano per lo più legate alla tradizione e agli orientamenti religiosi (Ulivieri 1996, p. 71 s.); la Cisl, ad esempio, era largamente maggioritaria tra i maestri.

²⁵ Non mi risulta che esistano dati complessivi sulla partecipazione sindacale (al di là dell'iscrizione a un'OS) nella scuola in relazione al sesso: il dato generale mostra comunque che anche nei luoghi di lavoro con forte componente femminile il ruolo di delegato sindacale tende ad essere ricoperto dalla componente maschile.

L'illusorietà di questa liberazione in chiave di genere è dimostrata dal fatto che la predominante presenza femminile nella scuola non ha quasi mai proposto un ordine del discorso diverso da quello maschile, soprattutto in un paese come l'Italia in cui il femminismo radicale si è dissolto nel giro di un decennio. È vero che per qualche tempo le insegnanti formatesi negli anni del femminismo radicale hanno rifiutato la cultura permeata dal *logos* maschile, utile a giustificare la supremazia del patriarcato, cercando di creare strumenti di autoespressione e di critica ai sistemi formativi basati sulla mistificazione dei ruoli sessuali. La maggior parte delle insegnanti attualmente in servizio si sono tuttavia formate negli anni del riflusso e della progressiva spoliticizzazione della società e la trasmissione delle acquisizioni precedenti si è bruscamente interrotta; trova invece qualche terreno fertile quella pedagogia essenzialista della differenza che valorizza come specificità femminile proprio quelle caratteristiche attribuite alla donna come naturali che derivano dalla loro secolare emarginazione dalla vita pubblica e che continuano a determinarne l'inferiorizzazione. Un discorso sulla valorizzazione simbolica delle differenze che mette tuttavia un veto alla domanda sul come e sul perché le differenze sessuali si producono, sui rapporti di potere che implicano, sulla normatività in cui si posizionano e, va da sé, sulla possibilità di modificarla.

Bibliografia

- Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.
- Bourdieu P., Passeron C. (1970), *Le reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, trad. it.: *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi 1972 (2006²).
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Édition du Seuil, trad.it.: *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli 1998 (2014³)
- Cecchi D. (2010), *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, Milano, Università degli Studi 2010 (disponibile all'indirizzo: <http://cecchi.economia.unimi.it/pdf/61.pdf>)
- Covato C. (1996), *Maestre e professoresse tra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di "genere"*, in Ulivieri, 1996, pp. 19-46
- De Conciliis Eleonora, "La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni" in *Storia delle Donne S.I.* (2012), pp. 39-56 (disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/sdd/article/view/11890>).
- Della Costa M. (1972), *Potere femminile e sovversione sociale*, Padova, Marsilio.
- Delphy C. (1998), *L'ennemi principal*, vol. 1, *Economie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse.
- De Selys (1998), "La scuola, grande affare del XXI secolo", in *Le Monde Diplomatique*, giugno 1998.
- Durkheim E. (1922), *Education et sociologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, trad.it.: *Pedagogia e sociologia*, Treviso, Libreria Editrice Canova 1968.
- Federici S. (2012), *Revolution at Point Zero. Housework, Reproduction and Feminist Struggle*, Oakland, PM Press, trad. it.: *Il punto zero della rivoluzione. Lavoro domestico, riproduzione e lotta femminista*, Verona, Ombre Corte 2014.

- Frabotta B. (1973), *Femminismo e lotta di classe in Italia (1970-1973)*, Roma, Savelli.
- Frattini R.-Rossi P. (2012), *Report sulle donne nell'università italiana*, in "Meno di zero", anno III, n. 8-9 (disponibile all'indirizzo <http://menodizero.eu/saperepotere-analisi/247-report-sulle-donne-delluniverita-italiana.html>)
- Iori V. (1994), *Eloisa o la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Aspetti della femminilizzazione del sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, 1999 (disponibile all'indirizzo: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/pubfemminil.shtml>)
- Morini C. (2010), *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*, Verona, Ombre Corte.
- Porcheddu A. (1992), *Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità*, in Battistoni L., Palleschi M.T., a cura di, *Nuovi orientamenti ed aspettative della professione docente: le donne insegnanti*, Milano, Franco Angeli.
- Rapporto ISTAT (2009), *Università e lavoro, orientarsi con la statistica. I numeri dell'università*, (disponibile all'indirizzo http://en.istat.it/lavoro/unilav/prima_parte.pdf).
- Rapporto ISTAT (2010), *La divisione dei ruoli nelle coppie* (disponibile all'indirizzo: http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20101110_00/testointegrale20101110.pdf).
- Rapporto ISTAT (2013) *Politica e istituzioni* (disponibile all'indirizzo: http://www.istat.it/it/files/2013/03/6_Politica-e-istituzioni.pdf).
- Renzetti R. (2004), "La scuola sotto attacco", in *Giornale di Storia Contemporanea*, anno VII n. 2, Dicembre 2004.
- Scuola di Barbiana (1963), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Sullerot E. (1977), *Histoire et sociologie du travail féminin*, Paris, Gonthier, 1968; trad.it.: *La donna e il lavoro*, Milano, Bompiani 1977.
- Tabet P. (2014), *Le dita tagliate*, Roma, Ediesse.
- Ulivieri S. (1992), *Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, a cura di S. Ulivieri, Firenze, La Nuova Italia, pp. 47-86.
- Ulivieri S., a cura di (1996), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Westwood L.J. (1967), *The Role of the Teacher*, I, "Educational Research" 9,2 (1967), pp. 122-134.