

Università degli studi di Padova

Facoltà di Magistero – Pedagogia

Tesi di laurea

La femminilità: destino biologico prodotto culturale? - l'incidenza dei fattori fisiologici, ambientali e socio-culturali sulla determinazione del ruolo femminile –

Relatori:

Prof. Anna Maria Dell'Antonio

Dott. Paolo Palmeri

Laureanda: Carla Manfrin

anno accademico 1973-74

Indice

<u>Introduzione</u>	pagina I
<u>capitolo primo: <i>i fattori fisiologici</i></u>	pagina 1
• La determinazione genetica del sesso	pagina 2
• Il ruolo degli ormoni	pagina 4
• Pubertà e sviluppo	pagina 14
• Gravidanza e parto	pagina 21
• Menopausa	pagina 27
<u>capitolo secondo: <i>i fattori ambientali</i></u>	pagina 29
• Meccanismi che regolano le interazioni tra società e ambiente naturale	pagina 31
• Evoluzione dei processi riproduttivi	pagina 44
• Ambiente di sviluppo. ontogenetico	pagina 52
• Ambiente ed eventi fisiologici	pagina 75
<u>capitolo terzo: <i>i fattori socio-culturali della definizione del ruolo femminile:</i></u>	pagina 94
• La donna nella società di cacciatori agricoltori	pagina 95
• La costruzione della concezione borghese della femminilità	pagina 116
• il ruolo della donna nella famiglia borghese	pagina 126
• i rapporti della donna consistesse con gli altri	pagina 136
• La donna nella famiglia d'oggi	pagina 157
<u>capitolo quarto: <i>aspetti dell'educazione femminile nella scuola elementare</i></u>	pagina 175

- La scuola consolida il ruolo pagina 182
- Una scuola diversa pagina 194

Note conclusive pagina 222

appendice:

- relazione conclusiva pagina A.2
- lettera ai genitori pagina A.27
- brani di libri di testo per le scuole elementari pagina A.41

bibliografia

INTRODUZIONE

All'origine del lavoro di ricerca bibliografica che costituisce questa tesi è sofferta, personale constatazione che - nell'opinione comune e nella realtà dei fatti - la suddivisione dei ruoli maschile femminile sembra essere fondata su una serie di pregiudizi ben radicati che sanciscono l'inferiorità del ruolo femminile.

Mi sono chiesta allora: in che misura i dati biologici e fisiologici che abbiamo a disposizione giustificano la posizione di dipendenza in cui troppo tempo è vissuta e vive la donna? In che misura il destino femminile è biologico? Non sono piuttosto fattori ambientali e le interazioni sociali e culturali a modellare e a determinare il ruolo femminile quale è generalmente vissuto nella nostra società?

La mia ricerca tenta appunto di rispondere a queste domande ed analizza dapprima i fattori fisiologici in gioco: molti dei pregiudizi intorno l'inferiorità femminile trovano, infatti, un'apparente giustificazione nelle caratteristiche del substrato anatomico-fisiologico che si presume traccino di per sé - per "natura" - la più netta suddivisione non tanto, come è corretto, tra organismo maschile e organismo femminile, ma tra mondo dell'uomo e mondo della donna.

In realtà, l'analisi dei fattori biologici in gioco non rivela alcuna inferiorità femminile e mette in evidenza - invece - come, con l'instaurarsi della recettività costante, certamente legata all'elevato grado di corticalizzazione della specie umana, si verificano le condizioni che consentono una quasi totale dipendenza del comportamento femminile dell'influenza degli ormoni.

Nella seconda parte della mia tesi ho perciò considerato il ruolo dei fattori ambientali: se non è da ricercare tre fattori fisiologici la "causa" dell'inferiorità della donna, se le innegabili differenze anatomiche, fisiologiche, psicologiche e comportamentali tra i due sessi non giustificano né spiegano la dipendenza femminile, quali sono i fattori ambientali che contribuiscono a determinarla? Qual è la relazione esistente tra fattori ambientali e fattori fisiologici?

Mi è sembrato evidente, a questo punto, la necessità di cercare una spiegazione non "naturale", ma storica della teoria dell'inferiorità femminile, di capire, cioè, perché è nata e si è diffusa, a chi e a che cosa è funzionale la dipendenza della donna.

Marx ed Engels furono i primi ad affermare esplicitamente che l'oppressione della donna a una profonda specificità che precede ogni altra pressione di classe.

“L'oppressione della donna è molto più antica del capitalismo, e risale direttamente all'origine del processo storico fondamentale che caratterizza l'uomo come specie: il suo affrancamento dalla natura per mezzo del lavoro, il crescente controllo e dominio che può esercitare su di essa. E' la conseguenza della prima e fondamentale divisione del lavoro della storia, diversa da tutte le altre perché è la divisione del lavoro tra uomo e donna, paragonabile a quella che c'è tra l'uomo e il cavallo che tira l'aratro, o tra l'uomo che costruisce il mulino e il fiume da cui ricava energia. La donna è rimasta ferma allo stadio primitivo di soggezione alla natura [data la sua funzione procreatrice], e questo ha permesso all'uomo di affrancarsene”. (Personemi L., “Introduzione a Firestone, S., “La dialettica dei sessi”, Firenze 1971, Guaraldi, pag.78).

“E' vero che le supremazia maschile e la subordinazione femminile hanno origini anteriori allo sviluppo capitalistico: ma non si può ignorare che qualsiasi società di classe assume in sé questo rapporto di disparità e lo rende funzionale alla propria conservazione”. (Gramaglia, M., Introduzione a “Mitchell, J.,: “La rivoluzione più lunga”, Roma 1972, Samonà Savelli, pag.14).

In realtà, la ricerca che ho compiuto mi ha condotto a ritenere sostanzialmente corretta questa ipotesi e ad analizzare nella parte successiva del mio lavoro di ruolo che sostengono la famiglia e la scuola, strutture portanti della società e specchio dei suoi valori, nella trasmissione di pregiudizi antifemminili e nella perpetuazione delle “secondarietà” del ruolo femminile.

La famiglia è infatti l'ambiente primo nel quale gli individui dei due sessi imparano ed evolvono - spesso in modo definitivo - i comportamenti più adeguati ai valori che la società intende conservare e trasmettere. Più precisamente: *“La famiglia serve naturalmente da ponte di passaggio per la diffusione dei metodi culturali della nuova generazione. Ma ciò su cui fino ad ora si è sorvolato è il fatto che la famiglia in larga parte trasmette quella porzione di cultura accessibile allo strato ed ai gruppi sociali in cui si trovano i genitori. E' perciò un meccanismo per educare il bambino nei termini delle mete culturali e dei consumi caratteristici di questa stretta serie di gruppi”.* (Merton, R.K., “Teoria e struttura sociale, studi sulla struttura sociale e culturale”, Bologna 1959, pag 223 – 224 in Palmeri, P., “Note introduttive a uno studio delle trasformazioni della famiglia nella dialettica tra sviluppo e sotto sviluppo”. Istituto Superiore di Scienze Sociali di Trento, Laboratorio di Antropologia, Trento, 1969, pag.2).

Nell'ultimo capitolo, infine, ho esposto una serie di osservazioni svolte intorno ai fattori socio-culturali che contribuiscono a determinare il ruolo femminile nell'età della scuola elementare e ai possibili interventi educativi in questo campo. Questa parte del mio lavoro costituisce un'elementare verifica operativa, sia pure molto parziale, della correttezza delle convinzioni cui sono giunta attraverso la ricerca teorica e l'esperienza personale.

CAPITOLO PRIMO

I FATTORI FISIOLGICI

- La determinazione genetica del sesso
- Il ruolo degli ormoni
- Pubertà e sviluppo
- Gravidanza e parto
- Menopausa

La determinazione genetica del sesso

E' noto che, delle 23 coppie di cromosomi presenti nel nucleo delle cellule dell'organismo umano, una è costituita dagli eterocromosomi sessuali XX e XY.

Le caratteristiche sessuali somatiche proprie rispettivamente della femmina e del maschio dipendono, dunque, da un solo cromosoma, il cromosoma Y. che, se è presente, determina la differenziazione embrionale delle gonadi primitive in testicoli.

Ogni uovo normale contiene, infatti, un solo eterocromosoma X., mentre una metà degli spermatozoi contiene un solo eterocromosoma X. e l'altra metà un solo cromosoma Y..Se un uovo viene fecondato da uno spermatozoo contenente Y., viene prodotto il tipo di zigote XY e quindi un individuo geneticamente maschile. Quando invece lo spermatozoo contiene un cromosoma X. si forma uno zigote di tipo XX, geneticamente femminile.

Nelle prime settimane di vita, l'embrione si sviluppa senza subire alcuna apparente differenziazione sessuale. E' solo intorno alla settima – ottava settimana di vita che si verifica un evento di estrema importanza: la gonade bipotenziale che appartiene ad un individuo geneticamente maschile comincia a secernere un ormone androgeno, l'ormone morfogenetico fetale (HMF), la presenza del quale determina la successiva differenziazione delle gonadi in testicoli e, più tardi, la comparsa e lo sviluppo di tutto l'apparato sessuale maschile.

Se, invece, la gonade primordiale appartiene ad un embrione geneticamente femminile, non si ha produzione di androgeno, e l' organismo si sviluppa assumendo tutte le caratteristiche anatomiche femminili: in assenza di ormoni androgeni, quindi, si ha la formazione dell'apparato genitale femminile. A livelli embrionali molto precoci, dunque, la differenziazione sessuale appare dovuta non soltanto all'informazione genetica, ma anche ad una sequenza di eventi di carattere ormonale, l'importanza dei quali va rivelandosi di interesse sempre maggiore.

Il ruolo degli ormoni.

Gli ormoni giocano un ruolo di primo piano nello sviluppo delle funzioni di tutto l'organismo. Queste particolari sostanze si liberano dalle cellule delle ghiandole a secrezione interna, in cui sono costruite o vincolate, in risposta ad informazioni che vi giungono dalla corrente sanguigna o dal sistema nervoso e, com'è noto, agiscono in modo specifico su particolari tessuti "bersaglio". Gli ormoni sono dunque messaggeri chimici ed in questo senso, col sistema nervoso, coordinano le relazioni corporee, sia pure a minor velocità del sistema nervoso stesso. Per capire chiaramente in che cosa consiste la differenziazione sessuale è dunque particolarmente interessante conoscere non soltanto le funzioni specifiche degli ormoni sessuali, ma anche le loro complesse interazioni nei riguardi del sistema nervoso.

E' da notare, prima di tutto, che organismi maschili ed organismi femminili producono ed usano gli stessi ormoni sessuali, ma in quantità, modi e fini diversi.

I più importanti sono prodotti dall'ipofisi anteriore, dall'ipofisi posteriore, dalle gonadi e dalle corticali surrenali.

L'ipofisi anteriore secernere gonadotropina: FSH (ormone follicolo-stimolante), LH (ormone luteinizzante), LTH (ormone luteotropo o prolattina).

Nella donna, FSH e LH agiscono in successione sull'ovario, mentre l'LTH stimola la lattazione. Nel maschio, FSH e LH controllano le funzioni dei testicoli e determinano la funzione gametogena e secretiva delle

gonadi. Ebbene, oggi è noto che tutti questi ormoni ipofisari sono controllati da altri ormoni cerebrali ipotalamici chiamati fattori liberanti (releasing factor: RF).

Tali RF arrivano all'ipofisi anteriore per mezzo di un sistema portale, che ha due reti di capillari, sicché il sangue arterioso che giunge all'ipofisi anteriore è prima passato per l'ipotalamo, dove si è riempito di RF e nell'ipofisi forma il secondo sistema capillare che garantisce una buona distribuzione e, probabilmente, anche la regolazione a feed back degli RF. Infatti, i fattori liberanti ipotalamici provocano la produzione di ormoni da parte dell'ipofisi e lo stesso sistema portale riporta gli ormoni nell'ipotalamo, probabilmente bloccando la produzione di RF quando sia stato raggiunto un certo livello. I RF sono però influenzati anche dalle informazioni che arrivano alle cellule nervose che li lasciano: appare chiaro, allora, che anche tutto il controllo ormonale delle funzioni sessuali è essenzialmente di natura nervosa.

Anche l'ipofisi posteriore secerne poi un ormone di tipo sessuale, l'ossitocina, che esercita un'azione fisiologica sulle ghiandole mammarie e agisce inoltre durante la gravidanza e parto.

Sembra che l'ossitocina faciliti anche le contrazioni dell'utero che favoriscono l'entrata degli spermatozoi nelle tube di Falloppio, dove ha luogo la fecondazione; nell'uomo la sua produzione è assente. Anche per ciò che riguarda l'ossitocina, il controllo del sistema nervoso è essenziale: questo non è infatti non è secreto dall'ipofisi posteriore ed è solo il serbatoio, ma direttamente dai neuroni di particolari gli ipotalamici. ciò significa, ancora una volta, che l'interazione tra fattori fisiologici - negli atti essenzialmente per via ormonale - i fattori comportamentali - negli atti essenzialmente per via nervosa - sono più complesse profonde di quanto non si supponesse fino a qualche tempo fa.

Le gonadi, stimulate dalle gonadotropine ipofisarie, secernono androgeni, ormoni sessuali ad azione mascolinizzante, ed estrogeni, ormoni d'azione femminilizzante. questi ormoni sono presenti in ambedue i sessi poiché il testicolo secernono grandi quantità di androgeni (in prevalenza, testosterone) e piccole quantità di estrogeni, mentre gli ovari secernono grandi quantità di estrogeni e piccole quantità di androgeni. In entrambi i sessi, infine, piccole quantità di estrogeni e di androgeni vengono prodotti dalle corticali surrenali.

Nel complesso, quindi, come si è detto, la produzione degli ormoni sessuali appare intimamente correlata con l'attività del sistema nervoso, dal quale dipende in larga misura, più o meno diretta.

Non meno interessanti appaiono le attività del sistema ormonale che hanno come "bersaglio" il sistema nervoso nel suo complesso. Nell'organismo adulto, infatti, la secrezione degli ormoni sessuali determina, - attraverso la mediazione nervosa - una serie di risposte comportamentali legate al sesso, le cui caratteristiche, come è ovvio, sono molto più evidenti negli animali che nell'uomo (nel quale il comportamento è sempre assai meno chiaramente correlabile con i fattori fisiologici in gioco).

Così, ad esempio, è noto che la somministrazione di progesterone induce i colombi selvatici a covare le uova, quella di estrogeni aumenta l'attività sessuale nelle femmine degli animali da esperimento, quella di androgeni fa ricomparire la normale attività sessuale in animali maschi privati dei testicoli (Milner). Il meccanismo d'azione degli ormoni, e del sistema nervoso è ben lontano dall'essere stato chiarito, ma, di fatto, almeno per gli animali, esistono precise correlazioni fra la presenza nel circolo sanguigno di certi ormoni ed i comportamenti sessuali maschili o femminili.

Per l'uomo, i risultati sono meno chiari e meno differenziati, poiché tra i fattori del suo comportamento giocano un ruolo fondamentale quelli che dipendono dall'esperienza. È noto, infatti, che gli effetti espliciti degli ormoni sessuali sulla psiche umana sono in parte indipendenti dagli effetti somatici e che, in particolare, le attitudini psicosessuali sono meno legate di quelle somatiche alla specificità dell'ormone. Ad esempio, un testosterone (ormone sessuale maschile) somministrato in alte dosi a donne può provocare da un lato una virilizzazione dell'aspetto fisico, dall'altro un'azione estrogena (aumento della libido femminile): in qualche caso, cioè, in effetti psicosessuali e somatici sono contrastanti.

Per ciò che riguarda in particolare gli effetti psicosomatici sull'azione ormonale, è noto che sono diversi a seconda:

- dell'età: l'ipertrofia surrenale, con iperproduzione di androgeni, provoca un'erotizzazione della donna adulta, ma non della bambina (Benedetti);
- della personalità: l'ormone lattotropo (ormone che influenza il comportamento materno) somministrato a pazienti nevrotiche che rifiutano i loro piccoli, agisce solo se contemporaneamente viene applicata la psicoterapia con esito positivo (Benedetti);
- dall'esperienza: in seguito alla castrazione o alla menopausa, cioè al blocco della situazione di estrogeni, attività erotica può scomparire del tutto o persistere.

Benedetti ritiene che sia insufficientemente documentata questa ipotesi: permane l'attività erotica anche in assenza di estrogeni se la vita sessuale è decorsa in modo soddisfacente, sereno, libero da conflitti; se, invece, quest'esperienza è stata negativa, turbata da sentimenti di colpa o di angoscia, da delusioni, esperienze nevrotiche, la castrazione e la menopausa vengono vissute come una liberazione, un sollievo e cessa perciò rapidamente, con la menopausa, anche la vita sessuale.

Gli ormoni hanno una responsabilità diretta nei riguardi del sistema nervoso anche per ciò che riguarda il suo sviluppo e la differenziazione delle sue attività funzionali. Bisogna qui ricordare che la comparsa di organi specializzati per la riproduzione, è solo una parte del normale sviluppo sessuale che - particolarmente nell'uomo - è fenomeno assai più complesso. Bisogna anche ricordare che normalmente il sistema nervoso ha dei suoi ritmi di attività che non sembrano correlati al tasso ematico degli ormoni sessuali: basta pensare ai vari meccanismi regolati da "orologi biologici" che sono responsabili dell'alternarsi del sonno e della veglia. A questi ritmi fondamentali, caratteristici di tutti gli organismi, si sovrappone una particolare ciclicità caratteristica dell'organismo femminile, che ha inizio con la pubertà e si manifesta per tutta la durata della vita femminile fino alla menopausa: del suo instaurarsi e del suo perdurare è responsabile un orologio biologico di natura nervosa che è in grado di funzionare solo se nella fase embrionale è mancata l'azione degli androgeni. Normalmente, quindi, in assenza di androgeni fetali, il sistema nervoso centrale diviene (o resta?) stabilmente femminile nel senso di pattern ritmici, mentre in presenza di androgeni il ritmo è bloccato. Se però i pattern nervosi si sono già strutturati, in senso maschile o in senso femminile, divengono stabili e la somministrazione di steroidi li disturberà solo parzialmente. Ciò induce a ritenere - e per gli animali lo si è sperimentalmente provato - che il normale differenziarsi delle funzioni non solo fisiologiche, ma anche comportamentali caratteristiche rispettivamente del maschio e della femmina, dipenda in larga misura dalla presenza o dall'assenza dell'ormone morfogenetico fetale: e può far concludere ad alcuni autori (Pickford) che il disegno basale del sistema nervoso è femminile, poiché, senza l'azione dell'HMF (ormone morfogenetico), si instaura quell'attività ritmica spontanea che sarà propria - appunto - dell'organismo femminile adulto.

La pubertà e lo sviluppo.

Tutti i mammiferi dopo la nascita attraversano un periodo durante il quale le gonadi, nei due sessi, rimangono inattive, finché non vengono stimolate dalle gonadotropine ipofisarie e possono in tal modo completare la maturazione del sistema riproduttivo. Questo periodo di accrescimento e di maturazione si chiama adolescenza o pubertà, anche se, più precisamente, quest'ultima viene intesa come periodo di massimo sviluppo delle funzioni gametogene ed endocrine delle gonadi. La pubertà ha luogo, in media, a 14 anni nei ragazzi, a 12 nelle ragazze; più precocemente nei climi caldi. Sembra che il suo inizio sia determinato da un meccanismo di natura nervosa e si ipotizza che le piccole quantità di steroidi, secrete dalle gonadi, durante l'infanzia frenerebbero la secrezione delle gonadotropine, mentre la pubertà sarebbe dovuta ad una diminuzione della precedente alta sensibilità dell'ipotalamo a questa inibizione. L'azione dell'orologio biologico consisterebbe quindi in una variazione di sensibilità di specifici nuclei ipotalamici all'azione degli ormoni gonadali.

In alcune specie, incluso l'uomo, c'è una fase in cui il ciclo riproduttivo può presentarsi irregolare prima di stabilizzarsi in un ritmo peculiare della specie e dell'individuo (nei ratti 4 – 5 giorni, nella donna 25 – 30 giorni). Mentre nel maschio si stabilizza una secrezione gonadotropinica aciclica, nella femmina si instaura una secrezione delle gonadotropine ordinata e ciclica, sia per le mestruazioni, sia per la gravidanza e la lattazione.

La pubertà determina solamente cambiamenti a livello di sistema riproduttivo: ad esempio, durante questo periodo si ha un accrescimento della acuità della percezione dell'odore di certe sostanze. Prima della pubertà né ragazzi né ragazze sentono il muschio come forte odore, ma la donna adulta lo percepisce molto più facilmente del maschio adulto. Inoltre tale capacità percettiva varia secondo le fasi del ciclo mestruale essendo minima durante le mestruazioni e massima 7/9 giorni prima. Ciò suggerisce che la soglia nervosa sia influenzata dagli ormoni. E' probabile che il fenomeno si possa interpretare come una "eredità" di un primitivo bisogno di riconoscere il maschio dall'odore in modo che i riflessi nervosi possano essere acuiti al fine di rendere più pronto il comportamento recettivo al tempo dell'ovulazione. Alcuni autori credono che anche oggi la capacità di percepire in modo differente gli odori giochi un ruolo importante nel comportamento sessuale, benché nessuno se ne renda conto.

Dopo la pubertà l'apparato riproduttivo femminile, ormai giunto a maturazione, presenta regolari cambiamenti ciclici, detti cicli mestruali, il cui aspetto più evidente consiste in una periodica perdita di sangue dalla vagina, che si verifica contemporaneamente allo sfaldamento della mucosa uterina. Come si è già accennato, la lunghezza del ciclo varia da donna a donna, ma è in media di 28 giorni dall'inizio di un ciclo all'inizio di quello successivo, partendo dal primo giorno della mestruazione.

Fin dalla nascita, ogni ovario racchiude molti follicoli primordiali, contenenti ciascuno un uovo immaturo. All'inizio di ciascun ciclo, verso il sesto giorno, per effetto di LH e FSH (1)

Nota (1): responsabile della fase iniziale di maturazione dei follicoli ovarici è il FSH ipofisario che insieme con l'LH completa la maturazione stessa. In particolar modo l'LH è responsabile dell'ovulazione e della formazione del corpo luteo. L'LH stimola inoltre la secrezione di progesterone. La secrezione di FSH e LH è inibita, con processo a feed-back durante la fase luteinica del ciclo mestruale, dall'elevato tasso ematico di estrogeni e progesterone che, agendo sull'ipotalamo, bloccano la produzione di RF (sappiamo infatti che i RF inibiscono o promuovono la secrezione di FSH e LH da parte dell'ipofisi).

Un solo follicolo contenente l'uovo (uno solo per ciclo, cinquecento in tutto il periodo fecondo su cinque milioni presenti alla nascita) incomincia a crescere rapidamente per giungere alla maturazione verso il 14° giorno. Il 14° giorno avviene pertanto l'ovulazione: il follicolo si rompe, l'uovo viene raccolto dall'estremità fimbriata delle trombe di Falloppio dove potrà essere fecondato: se la fecondazione non avviene, scende nell'utero e viene eliminato attraverso la vagina. Il follicolo che ha ovulato subisce una serie di trasformazioni e comincia a secernere estrogeni e progesterone. Estrogeni e progesterone agiscono ora sulla mucosa dell'utero (endometrio) causando sfaldamento dello strato epiteliale, emorragia e flusso mestruale. La durata media delle mestruazioni è di circa cinque giorni, la perdita sanguigna ammonta in media a 30 ml.

La mucosa del collo uterino non va incontro a desquamazione ciclica, ma ci sono variazioni regolari, con un massimo di tenuità all'epoca dell'ovulazione, del muco cervicale. Questo è reso più tenue ed alcalino dagli estrogeni, più adatto così alla sopravvivenza e al trasporto degli spermatozoi. Il progesterone, invece, lo rende più denso, tenace e ricco di cellule, soprattutto dopo l'ovulazione e durante la gravidanza.

Gli estrogeni agiscono anche sull'epitelio vaginale nel senso di produrne la cheratinizzazione: cellule cheratinizzanti si trovano, infatti, nel muco vaginale. Sotto la influenza del progesterone viene secreto, invece, un muco denso, mentre l'epitelio prolifera e si infila di leucociti.

Alle interazioni ormonali responsabili degli eventi fisiologici della vita femminile, riassunti schematicamente nella pagina seguente, sono correlati – almeno negli animali – precisi comportamenti.

fasi	1° - 14° giorno	14° giorno	14°- 24° giorno	24° - 28° giorno	28° giorno
ovario	RF – FSH – LH Maturazione follicolo ovarico: estrogeni	Ovulazione (max estrogeni)	Follicolo che ha ovulato Corpo emorragico Corpo luteo: estrogeni e progesterone	Corpo luteo Corpo albicante: non produce estrogeni e progesterone	Inizia la maturazione del nuovo follicolo ovarico
utero	<u>Fase proliferativa:</u> ricostruzione endometrio (da parte delle arterie basali) le ghiandole dell'endometrio non secernono muco e le arterie basali contenute in esso sono ben irrorate	Pronto per l'impianto dell'uovo fecondato	Fase secretoria o progestazionale Le ghiandole secernono muco e assumono forma a spirale; l'utero si prepara alla nuova mestruazione	Mancanza di ormoni: -restringimento arteria a spirale - ischemizzazione dell'endometrio	Si rompono le arterie a spirale Emorragia, sfaldamento, flusso mestruale
Collo uterino	Muco cervicale tenue	Max. tenuità del muco per facilitare il passaggio agli spermatozoi	Max densità del muco cervicale		
vagina	Cheratinizzazione dell'epitelio; muco vaginale tenue	Max. tenuità del muco	Muco vaginale denso, l'epitelio prolifera e si infila di leucociti		

DISTRIBUZIONE ED EFFETTO DEGLI ORMONI DURANTE IL CICLO MESTRUALE

La gravidanza e il parto.

La fertilità è probabilmente massima dieci giorni circa dopo la fine della mestruazione e minima una settimana prima dell'inizio. L'ovulo è maturo il 14° giorno del ciclo all'incirca e sopravvive, di norma, 72 ore dopo essere uscito dal follicolo; gli spermatozoi, invece, sopravvivono più di 48 ore nel canale genitale femminile. Quindi il periodo fertile dura circa 120 ore su un totale di 28 giorni.

Nella donna, come abbiamo visto, la fecondazione avviene nella tromba di Falloppio. Dopo che un solo spermatozoo è penetrato nell'uovo – ne entra uno solo in quanto intorno all'uovo si forma subito una membrana che impedisce agli altri spermatozoi di entrare – inizia immediatamente la divisione cellulare. L'uovo così fecondato si chiama blastocista e scende, dopo otto giorni, attraverso la tromba di Falloppio, nella parte dorsale dell'utero, fissandosi nell'endometrio per azione dello strato di cellule che lo

Circondano (il trofoblasto) attorno al quale si sviluppa poi la placenta. Avvenuta la fecondazione, il corpo luteo si ingrandisce per azione della gonadotropina secreta dalla placenta (gonadotropina corionica umana: HCG) e secerne estrogeni e progesterone finché questa funzione non sia assunta dalla placenta, il che accade dopo il terzo mese, quando il corpo luteo inizia la sua degenerazione. La secrezione di HCG diminuisce col progredire della gravidanza, mentre la secrezione di estrogeni e progesterone continua ad aumentare sino a poco prima del parto. La gravidanza si accompagna, dunque, a marcati cambiamenti nella quantità e distribuzione dei vari ormoni sessuali. Oltre alla HCG, al progesterone e agli estrogeni che agiscono singolarmente, si ha l'azione combinata di estrogeni e progesterone, azione che porta all'ingrandimento e alla differenziazione della struttura delle ghiandole mammarie e dell'utero: gli estrogeni, in piccole dosi, stimolano l'accrescimento dei dotti delle mammelle e possono, sembra, stimolare il lobo anteriore dell'ipofisi e produrre prolattina.

Circa 270 giorni dopo la fecondazione, nel periodo finale della gravidanza, si hanno nuove caratteristiche variazioni ormonali, si rileva, cioè un brusco arresto nella secrezione placentare di estrogeni e progesterone. Contemporaneamente il miometrio (la tunica muscolare dell'utero), che ha proprie capacità di contrarsi, inizia una serie di irregolari contrazioni, che aumentano di frequenza nell'ultimo mese di gravidanza.

NOTA: in alcune donne si può avere una gravidanza immaginaria o falsa durante la quale ci può essere amenorrea, ingrossamento dell'addome e del petto, nausea mattutina. Questi cambiamenti in assenza di gravidanza mostrano quanto le secrezioni endocrine possano essere influenzate dagli stati emozionali e viceversa questi ultimi possono essere influenzati da cambiamenti fisiologici (Ganong).

Si suppone che queste contrazioni siano determinate in via riflessa da una serie di meccanismi che agirebbero sull'utero diventato in questo periodo iper irritable. Questa spiegazione dei possibili fattori coinvolti nel parto, si basa sull'ipotesi che il declino del progesterone circolante (che inibisce le contrazioni uterine) preceda il declino degli estrogeni, che, invece, le stimolano. Il miometrio, inoltre, si sensibilizza maggiormente all'ossitocina verso la fine della gravidanza e la quantità di ossitocina aumenta proprio durante il travaglio. Una volta avvenuta la dilatazione del collo uterino, il feto, discendendo lungo il canale genitale, sembra causi l'insorgenza di impulsi, nelle vie afferenti, al nucleo paraventricolare: questi impulsi determinerebbero la secrezione di una quantità di ossitocina sufficiente a rinforzare il travaglio. Tuttavia il travaglio è controllato da una serie di meccanismi molto complessi e non solo dal meccanismo neuroendocrino sopra descritto.

L'espulsione del contenuto uterino è aiutata anche da contrazioni riflesse e volontarie dei muscoli addominali. Dopo il parto ha luogo un altro insieme di profonde modificazioni che riguardano l'allattamento. Gli estrogeni sono responsabili della proliferazione dei dotti mammari, mentre il progesterone dei lobuli e degli alveoli delle ghiandole. L'ossitocina agisce sulla parete interna dei dotti facendola contrarre e provocando, così, la fuoriuscita del latte dal capezzolo. L'espulsione del latte è dovuta tanto all'azione degli ormoni (estrogeni, progesterone, ossitocina e prolattina) quanto a quella dei recettori tattili che abbondano intorno al capezzolo e sono stimolati dal bambino quando succhia. Questi recettori, allora, inviano impulsi che, seguendo la via della sensibilità somatica, arrivano al nucleo paraventricolare che scarica liberando ossitocina dal lobo posteriore dell'ipofisi. La secrezione massima di latte si ha

uno o due giorni dopo il parto, anche se già al quinto mese un po' di latte era passato nei dotti.

L'allattamento non solo favorisce la secrezione di ossitocina e l'espulsione del latte, ma anche mantiene ed aumenta la secrezione latte stessa. L'allattamento, inoltre, stimolando la secrezione di prolattina inibisce, con un meccanismo non ancora noto, la secrezione dell'ormone follicolo stimolante (FSH) e dell'ormone luteinizzante (LH) per cui non si verifica l'ovulazione. Gli ovari sono inattivi e il tasso ematico degli estrogeni e del progesterone scende molto. Il 50% delle madri che allattano non ovulano prima dello svezzamento.

La menopausa.

Verso la fine dell'età matura, le donne devono passare attraverso una difficile crisi: fra i quarantacinque e i cinquantacinque anni si succedono i fenomeni della menopausa.

Infatti con l'avanzare degli anni, gli ovari diventano sempre meno sensibili alle gonadotropine, le loro funzioni declinano e, da ultimo, i cicli sessuali scompaiono. La scomparsa dell'attività delle ovaie provoca un impoverimento vitale dell'individuo. Si suppone che tiroide, ipofisi e surrenali si sforzino di supplire alle insufficienze dell'ovario. Così accanto alla depressione della menopausa si notano fenomeni come: vampi di calore, sudorazione eccessiva, ipertensione, nervosismo; talvolta si manifesta un risveglio o un aumento del desiderio sessuale, forse perché è eliminato il rischio di gravidanze indesiderate.

Considerazioni conclusive.

Le caratteristiche sessuali e somatiche proprie rispettivamente della femmina e del maschio, e le diversità tra esse dipendono, come si è visto, sia dalla determinazione genetica sia dall'azione degli ormoni specifici.

Abbiamo considerato inoltre come nella donna si instauri una secrezione gonadotropinica ordinata e ciclica che si manifesta con la comparsa delle mestruazioni all'epoca della pubertà e che rappresenta un fattore essenziale per il verificarsi della gravidanza e del parto; secrezione gonadotropinica che cessa con la menopausa.

Analizzerò nel capitolo seguente le relazioni che intercorrono tra questi fattori fisiologici ed i fattori ambientali.

CAPITOLO SECONDO

I FATTORI AMBIENTALI:

1. meccanismi che regolano le interazioni tra società e ambiente naturale
2. evoluzione dei processi riproduttivi
3. ambiente e sviluppo ontogenetico
4. ambiente ed eventi fisiologici

Il termine “ambiente” viene usato in numerose accezioni, a volte, in senso lato, per indicare l’ambiente naturale come fattore dell’evoluzione della specie, altre per indicare l’ambiente immediato in cui si trova e agisce il soggetto (ambiente sociale), altre ancora per indicare l’insieme delle relazioni interpersonali del soggetto in questione (ambiente familiare); in questi ultimi due casi si potrà anche intendere la parola ambiente nel significato di “ambiente culturale”.

In questo capitolo parlerò di ambiente in tutte le sue accezioni su esposte, considerando prima brevemente come l’ambiente abbia agito sull’adattamento dell’uomo alle risorse disponibili e sull’evoluzione dei meccanismi di riproduzione e, successivamente, dal punto di vista ontogenetico, come l’ambiente (familiare e sociale) agisca sul singolo trasmettendogli, appunto, i propri contenuti culturali.

Meccanismi che regolano le interazioni tra società e ambiente.

I processi di adattamento all’ambiente e l’evoluzione dei processi riproduttivi hanno agito – attraverso i meccanismi della selezione naturale – determinando le attuali caratteristiche della specie umana: quello che noi oggi siamo è frutto di lontane “scelte” evolutive.

Per la mia tesi, desidero considerare in particolare alcuni dati relativi al rapporto esistente tra la densità della popolazione e le risorse naturali ed i meccanismi necessari al mantenimento di tale equilibrio.

Durante il Paleolitico e il Mesolitico, ossia nelle società di cacciatori e raccoglitori, la densità della popolazione era molto bassa, probabilmente nell’ordine di un abitante per chilometro quadrato. Non è che, allora, l’uomo fosse meno fecondo: probabilmente, l’umanità, essendo esposta con scarse difese alle malattie, alla fame, agli attacchi degli animali feroci, presentava un tasso di mortalità molto alto o, in ogni caso, non inferiore a quello che si verificò poi nelle società posteriori.

Anche per le società agricole si può affermare che esistevano altissimi tassi di natalità compresi tra il venticinque e il cinquanta per mille; i tassi di mortalità erano anch’essi molto alti, ma leggermente inferiori a quelli di natalità (trenta - quaranta per mille).

La popolazione della società agricola era pertanto caratterizzata da un tasso di aumento che variava tra lo 0,5 e l’1 per mille l’anno. Secondo i calcoli di Putnam, il tasso di mortalità toccò spesso punte eccezionali che poterono raggiungere anche l’ordine del 150, del 300 e persino del 500n per mille. Questi massimi coincisero soprattutto con epidemie e carestie; infatti queste forme di calamità sono proprie di popolazioni, come quella agricola, che hanno una densità molto alta e non possiedono un’adeguata capacità di controllo sulle condizioni ambientali.

Nel periodo agricolo esisteva, dunque, un sostanziale equilibrio demografico: ogni qualvolta la popolazione aumentava oltre un dato limite, aumentava la possibilità di “catastrofi” che l’avrebbero drasticamente ridotta. Un alto tasso di natalità in un ambiente ancora scarsamente dominato dalle capacità tecniche dell’uomo è sicuramente causa di un alto tasso di mortalità.

La rivoluzione industriale ha rotto tale equilibrio naturale che manteneva costante la popolazione mondiale o meglio manteneva molto bassi i suoi ritmi di accrescimento. I processi nel campo medico – sanitario e l’aumentata capacità di dominare la natura e riprodurre regolarmente le risorse necessarie, hanno permesso all’uomo moderno di ridurre, e in certi casi, di eliminare le due principali cause di mortalità nel periodo agricolo: le carestie e le malattie epidemiche. L’attuale tasso di mortalità tende a mantenersi al di sotto del quindici per mille.

Contrariamente a quanto sta accadendo nella specie umana percorsa da una spinta demografica senza precedenti nella storia, le dimensioni delle specie animali tendono a mantenersi ad un livello pressoché costante.

L'adeguamento della popolazione alle risorse avviene in modo meno diretto. Quelle che solitamente erano ritenute le cause limitanti numericamente la popolazione (predatori, fame, malattie) in realtà non agiscono come tali. Numerosi sono gli animali che pur non subendo l'azione dei predatori e delle epidemie, si mantengono ad un livello numerico costante. Anche la morte per fame è estremamente rara e, quando avviene, non è mai diretta conseguenza dell'aumento di popolazione, ma di altri eventi di natura climatica.

Allora che cosa succede? Quando, a seguito di una forte mortalità accidentale o di un improvviso aumento delle disponibilità alimentari, si turba l'equilibrio tra popolazione e territorio, subito si mettono in moto alcuni meccanismi che tendono a ristabilirlo.

La rottura dell'equilibrio è subito registrata dalla comunità animale. Presso numerose specie esistono infatti particolari forme di comportamento – dette dimostrazioni epideittiche – che hanno come scopo il mantenere costantemente informati i membri del gruppo sulla densità della popolazione. Tali manifestazioni si verificano con maggiore intensità all'alba e al tramonto. Esempi sono i voli degli stormi, i cori mattutini e serali dei passerini, delle anatre, delle anatre e anche il canto dei galli.

Se la densità della popolazione si è abbassata eccessivamente, si nota un accrescimento delle attività riproduttive; una diminuzione della mortalità e un aumento della natalità limitano, invece, l'attività riproduttiva. Questo riaggiustamento demografico intorno ai valori ottimali è raggiunto attraverso due vie: una è sociale e consiste in un mutamento delle forme convenzionali di comportamento all'interno della stessa popolazione e nei confronti delle altre popolazioni;

Un'altra, propriamente fisiologica, consiste – a quanto pare – in un mutamento dei tassi di natalità determinato da un diverso funzionamento di alcune ghiandole endocrine. Nel primo caso, un mutamento del comportamento si traduce in primo luogo in una variazione del grado di aggressività. all'interno dell'orazione animale, in caso di eccessivo incremento numerico, le lotte per la supremazia e per lo status sociale in genere diventano più aspre. all'esterno, nei confronti delle altre popolazioni, divengono più tesi i rapporti sopra. Per ciò che concerne la difesa del possesso del territorio. il risultato è un sensibile aumento della mortalità al quale si accompagna una diminuzione delle capacità riproduttive del gruppo. nel secondo caso, la limitazione numerica della popolazione sembra determinata da variazioni nel funzionamento di alcune ghiandole endocrine, ione che dipenderebbe - in qualche modo - dall'eccessivo aumento di popolazione e agirebbe deprimendo l'attività sessuale nel maschio.

Nella femmina, poi, si hanno: la diminuzione della capacità riproduttiva mediante inibizione dell'estro, la riduzione del numero delle uova deposte, l'alterazione della produzione del latte.

Tra gli animali, quindi, il numero degli individui della popolazione dipende direttamente dalla possibilità che offre l'ambiente per la sopravvivenza. e poiché gli animali non sono in grado di intervenire per aumentare le risorse naturali, un territorio può ospitare un numero fisso di individui (vedi le osservazioni di Hall sui topi di fogna). Se questo numero tende ad essere superato intervengono, oltre a quelli citati, anche altri meccanismi, come l'emigrazione, che resta nel processo di crescita e riportano la popolazione animale alle dimensioni primitive.

Nel caso delle popolazioni umane, il numero delle persone è mai direttamente legata soltanto alle risorse dell'ambiente. un territorio può permettere la sopravvivenza di pochi gruppi di individui e di popolazione

più numerose a seconda del tipo di rapporto è stato instaurato con l'ambiente. una popolazione dedita ad attività di raccolte di caccia, per sopravvivere, deve avere a disposizione un'area abbastanza vasta; ma quella stessa aria può mantenere un numero di individui nettamente superiori se si praticano l'agricoltura. se poi alle tecniche agricole sono stati applicati ritrovati tipici della società industriale (macchinari, fertilizzanti chimici, eccetera), quello stesso territorio può garantire la sopravvivenza di un numero di individui ancora superiore.

in questi casi non sono mutate le possibilità di vita dell'ambiente, ma il modo di agire degli uomini. sono stati, cioè, la scoperta e l'utilizzazione di materiali e di tecniche nuove, il modo di vita, il tipo di lavoro, le credenze, i rapporti sociali, la cultura di una comunità insomma, a determinare le dimensioni della comunità stessa.

Le società dove la principale attività economica è la raccolta da caccia, i gruppi, sparsi su un territorio piuttosto vasto, hanno interesse a non essere troppo folti altrimenti diverrebbe difficile procurarsi il cibo. si cerca allora di mantenere stabile il numero dei componenti attraverso una serie di prescrizioni che tendono a limitare il numero delle nascite di nuovi individui. questo almeno sembra essere il mezzo più usato, anche se non mancano esempi di sistemi diversi di controllo demografico, come per esempio l'eliminazione degli inabili: tra gli eschimesi, prima del contatto con la società occidentale, i vecchi venivano abbandonati.

presso i popoli di cacciatori raccoglitori, non si trovano famiglie con prole numerosa: di solito i figli sono pochi entrano nell'altro c'è sempre un divario di età. ciò accade perché esistono limitazioni rituali che impongono ad una coppia di non avere bambini prima che sia trascorso un certo numero di anni dalla nascita del figlio precedente.

il significato di questa limitazione è abbastanza chiaro: un bambino nato quando l'altro figlio non è con il grado di camminare, creerebbe difficoltà negli spostamenti genitori e quindi all'intero gruppo, dalla cui mobilità dipende la possibilità di approvvigionamento.

Tra i Namkvara i rapporti sessuali sono vietati i coniugi dalla nascita del bambino fino al momento in cui egli riesce camminare; in caso di gravidanza non voluta è normale ricorrere all'aborto. le pratiche dell'aborto sono molto diffuse tra le popolazioni che praticano un'economia di sussistenza e consistono sia nell'estrazione dell'embrione, come accade presso i Radè dell'Indocina, che nella somministrazione di certe sostanze presenti nel succo di piante o radici, come nel caso dei Nambikvara.

La pratica dello svezzamento tardivo è un altro sistema largamente diffuso che serve ridurre le possibilità di concepimento (per effetto delle situazioni ormoniche - vedi capitolo primo). Anche l'infanticidio rientra nei metodi utilizzati per limitare il numero dei nati; tra gli Arunta dell'Australia il bambino veniva ucciso se sua madre stava ancora allattando il precedente figlio e lo stesso accadeva tra i Boscimani dell'Africa.

In certi casi, come tra gli Eskimesi Nessilike, venivano uccise di preferenza le femmine in modo da ridurre ulteriormente il tasso di incremento demografico del gruppo: eliminando una futura donna si eliminano anche la possibilità che ella, a sua volta, generi altri figli. Talvolta a limitare le nascite sono sufficienti pressioni morali: i Motu-Motu della Nuova Guinea puniscono con la riprovazione e il disprezzo la donna che ha un bambino mentre il precedente non è ancora in grado di camminare. Un altro mezzo per limitare le nascite consiste nel matrimonio delle donne in età avanzata; in questo modo non c'è la possibilità di mettere al mondo molti figli.

E' da notare, però, che quasi ovunque questi metodi di limitazione delle nascite non hanno un dichiarato scopo di controllo demografico, ma vengono giustificate come esigenze di ordine sociale e rituale. Così tra

gli Arapes della Nuova Guinea, l'obbligo dei genitori di non avere rapporti sessuali per un certo periodo di tempo dopo la nascita di un figlio, era giustificato dalla credenza che il bambino si sarebbe ammalato se ciò fosse accaduto. In alcuni casi, poi, il controllo demografico dipende da esigenze puramente culturali: si limitano cioè le nascite non per gli immediati vantaggi derivati dalla conservazione dell'equilibrio tra bisogni e risorse, ma per riprodurre il modello ideale della società a cui si appartiene.

Gli indiani Crow erano divisi in clan formati da un numero fisso di persone e si riteneva che tale ordinamento fosse il migliore per lo svolgimento della vita civile, perché riproduceva il tipo di equilibrio esistente tra gli elementi naturali.

Per mantenere costante il numero degli appartenenti ad un clan si ricorreva così ad una pratica di controllo demografico piuttosto complicata, anche perché avvenimenti non controllabili, come le guerre, richiedevano interventi periodici per la riorganizzazione dell'ordine distrutto.

Interessante è il caso di due popolazioni, i Baganda dell'Africa e i Toda dell'India, dove si cercava di mantenere condizioni demografiche "artificiali" per riprodurre determinati rapporti sociali.

Tra i Baganda è diffusa la poligamia, mentre tra i Toda è comune la poliandria. Tra i primi, per abbassare ulteriormente la percentuale di nascite, che era già bassa a causa delle continue guerre, veniva praticata l'uccisione di un figlio maschio quando in casa c'era già un erede. Tra i secondi, avveniva esattamente il contrario: erano le femmine d'essere uccisa al momento della nascita per permettere ad una sola donna di avere più mariti, che erano generalmente fratelli.

In definitiva, possiamo concludere che il rapporto uomo-natura è un rapporto dialettico nel senso che da un lato la natura che circonda l'uomo gli richiede un adattamento, dall'altro la natura viene interpretata e trasformata secondo procedure e rapporti strutturati che contribuiscono a definire l'organizzazione economica, politica e ideologica, diversa, nelle varie società, a seconda del tipo di equilibrio instauratosi.

L'equilibrio che le formazioni sociali pre-capitalistiche e a capitalismo periferico, ad esempio, hanno instaurato con la natura si basa su un rapporto di simbiosi con l'ambiente, dove la caccia, l'agricoltura o l'allevamento trasformano la natura con un rituale magico sorretto da un tipo di "scientificità" diversa dalla scienza della società capitalista e nella logica del dominio della natura sull'uomo, in quanto l'uomo si adatta alla natura.

All'interno delle società pre-capitalistiche si sono ulteriormente determinati differenti tipi di equilibrio con l'ambiente: Wagley ha compiuto alcuni studi su due tribù Tupi, i Tenetehara del Nord-est del Brasile e i Tapirapè del Brasile centrale che hanno avuto uno sviluppo demografico con tendenze opposte, pur rimanendo entrambe all'interno di un rapporto con la natura caratterizzato dall'adattamento dell'uomo all'ambiente.

Entrambe sono entrate in contatto con l'uomo bianco e il tasso di popolazione è drasticamente diminuito a causa dello sterminio delle malattie, ma i Tenetehara sono rimasti in gruppo numericamente rilevante (circa 2000), mentre i Tapirapè si sono pressoché estinti, attualmente il loro numero è di 100. Il diverso livello della popolazione è da collegarsi, oltre che l'azione delle epidemie, alle rispettive politiche demografiche, e, naturalmente, alle differenti organizzazioni sociali.

Tra i Tenetehara -il cui modo di produzione è basato principalmente sulla cooperazione tra parenti ed è legato all'agricoltura e alla raccolta, - la dimensione della famiglia non è pianificata, l'infanticidio è praticato solo nel caso di parto gemellare - viene collegato a relazioni sessuali della madre con spiriti impuri - e nel

caso dei bambini che alla nascita risultino deformati o anormali. I genitori, infine, sono fieri di avere numerosi figli.

All'opposto i Tapirapè ritengono che una famiglia non debba essere numerosa e pianificano di conseguenza le dimensioni della loro società. Non solo uccidono i gemelli, come fanno i Tenetehara, ma ritengono anche che una donna non deve avere più di tre figli viventi e questi tre figli non devono essere dello stesso sesso. Inoltre se la donna ha avuto relazioni sessuali durante la gravidanza con più uomini questi sono considerati co-padri del bambino e non devono infrangere i tabù relativi al periodo precedente e seguente la nascita del figlio.

Nel caso di tre, quattro o più co-padri è facile che uno di questi infranga i tabù - il che, si crede, metterà in pericolo la salute del bambino - e di conseguenza la madre sarà costretta ad uccidere il figlio.

La limitazione delle nascite presso i Tapirapè sembra collegata al desiderio di una qualità specifiche di cibo (la carne) -difficilmente reperibile - selezionata dalla cultura Tapirapè come particolarmente desiderabile. Appare quindi evidente come la natura impone all'uomo un condizionamento, definendo quali bisogni possono essere soddisfatti e determinando i relativi modi di produzione.

Nelle società capitalistiche, invece, l'uso della scienza e della tecnica consente di trasformare l'ambiente naturale a favore dell'uomo (vedi Birth control) e, in particolare in questi ultimi decenni, di riadattare la natura inquinata all'uomo mediante il disinquinamento delle acque e dell'atmosfera, una nuova urbanistica, il verde nelle città, una diversa distribuzione degli impianti industriali, una diversa utilizzazione delle fonti di energia, etc.. Nella logica capitalista la contraddizione è solo apparente: queste modifiche sono ancora una volta economicamente necessarie e funzionali al suo modo di produzione.

E' utile notare inoltre che tutti i sistemi sociali che hanno instaurato differenti tipi di equilibrio con la natura, vengono messi in crisi quando entrano in contatto con la formazione capitalista che si basa sulla logica del dominio dell'uomo sulla natura. Questo fatto può portare sia alla disintegrazione sociale (vedi Tapirapè), sia all'instaurazione di una nuova forma di equilibrio.

Vi sono dunque due aspetti del problema: da una parte il carattere dell'habitat, con il quale l'uomo interagisce ed al quale viene più o meno condizionato, dall'altra l'uomo nella sua dimensione sociale che, nel rapporto con la natura, si emancipa continuamente e progressivamente da un adattamento istintivo fino al controllo sulla natura circostante.

Si può notare inoltre come differenti modi di sviluppo della società - in base al tipo di rapporto che si è creato tra l'uomo e la natura - corrispondono a differenti soluzioni storiche date al rapporto tra tecnologia e processi di socializzazione tipici.

Da quanto è stato detto, è possibile trarre una parziale conclusione: infrastrutture sociali poco differenziate, come quelle di tipo pre-capitalistico, ed anche in quelle più articolate, come quelle di tipo capitalistico, il ruolo della donna, all'interno di ogni specifica cultura, risulta in gran parte determinato dal tipo di rapporto - come abbiamo visto dialettico - che si è stabilito tra la società di appartenenza e l'ambiente naturale.

Evoluzione dei processi produttivi.

Nel paragrafo precedente ho cercato di mettere in evidenza come l'ambiente agisca, da un punto di vista generale nel favorire o determinare forme di cultura peculiari di specifici ambienti geografici. In realtà, alla

base della struttura familiare nella quale la donna finirà per assumere il ruolo che le condizioni socio-culturali le imporranno, merita di essere analizzato qui un fatto evolutivo che riguarda la specie umana e che ha avuto forti ripercussioni sulla sua successiva organizzazione, strettamente legato all'evoluzione dei processi riproduttivi: la perdita dell'estro nella donna e l'instaurarsi della sua recettività costante.

I fenomeni estrali, infatti, nel senso comportamentale, non sono osservabili nella donna: il ciclo ormonale ha una scarsa incidenza sul suo comportamento sessuale, per cui la donna può dedicare un periodo di tempo più lungo all'allevamento del bambino, senza per questo perdere la sua capacità riproduttiva.

Secondo Campbell, la recettività costante della donna permette, inoltre, di instaurare rapporti relativamente stabili tra maschi e femmine in un'atmosfera meno competitiva ed un più facile controllo sociale degli istinti sessuali. La recettività costante nella donna è, dunque, un prodotto evolutivo del ciclo estrale, determinata geneticamente, e si presenta come una caratteristica tipica della femmina dell'Homo Sapiens.

Ci si può chiedere quindi a questo punto quali siano stati i meccanismi che hanno agito nel determinarla. Non si può rispondere a questo quesito con una teoria ben definita nella sua struttura, in quanto, attorno all'origine del recettività costante, è stata formulata una serie di ipotesi che affrontano il problema da punti di vista diversi che specifici.

L'ipotesi più esaustiva a tal riguardo è quella della corticalizzazione. Beach ritiene che la corticalizzazione di molte funzioni dell'uomo implichi - senza altre condizioni - l'indipendenza di tali funzioni da meccanismi ormonali e quindi, nel caso del comportamento sessuale, la sua "liberazione" dalla ciclicità, che dipende, appunto, dal tasso ematico degli ormoni sessuali (Milner).

Di fatto, la storia evolutiva dei primati ci mostra che l'incremento della massa cerebrale non soltanto consente una più completa elaborazione dei dati sensoriali, ma riduce il determinismo genetico del comportamento: Beach sembra, quindi, ritenere che la recettività costante non sia il frutto di un meccanismo evolutivo specifico, ma piuttosto un'esemplificazione ovvia dell'acquisita indipendenza comportamentale di una funzione dai meccanismi fisiologici di base, geneticamente predeterminati.

La recettività costante, qualunque sia la sua causa d'origine, è una delle condizioni necessarie per l'instaurarsi di un rapporto più continuo tra un maschio ed una femmina; essa segna l'inizio di quella particolare relazione tra individui dei due sessi caratterizzata dalla maggiore stabilità del rapporto ed anche dal significato e valore di questo legame che è diverso, sia per organizzazione che per problematica, dal rapporto maschio e femmina meno costante e condizionato.

Questa relazione "spontaneo-naturale" assumerà successivamente, come vedremo nel capitolo seguente, la struttura specifica della famiglia che si differenzierà, con il variare dell'organizzazione economica e sociale, sino alla figura della famiglia monogamica e nucleare.

Anche le modalità dei processi produttivi assumono notevole importanza se si pensa a quanto e come hanno influenzato sia l'organizzazione della nostra società sia lo svolgimento della nostra vita individuale.

Nel primo caso, cioè per quanto riguarda l'organizzazione della società, la selezione ha agito stabilizzando nella specie umana un processo riproduttivo che permette di superare le difficoltà dell'ambiente non producendo molti cuccioli per volta, ma con la difesa dell'embrione e la cura della prole. Questo significa che, essendo il cucciolo umano abbastanza immaturo al momento della nascita, il gruppo si è dovuto

organizzare in modo da garantire al bambino di portare a termine la sua maturazione. Questo fatto, unitamente al tipo di gestazione, ha una forte incidenza a livello di vita individuale.

Vediamo di precisare alcune osservazioni sui processi produttivi: paragonando, in rapporto all'intero arco di vita, il periodo di gestazione dei primati con quello dell'uomo, si può notare che in quest'ultimo la gestazione è relativamente breve se paragonata al successivo periodo di completamento della crescita; è da rilevare, inoltre, che la velocità di crescita del feto umano è molto rapida. La velocità di crescita durante la gestazione è dovuta a un'evoluzione delle funzioni della placenta che è di tipo emocoriale. Questa struttura placentare consente una situazione ottimale di scambi tra sistema di vasi sanguigni materni e quelli del feto, aumentando il rifornimento di ossigeno e di nutrimento e permettendo una rapida eliminazione delle sostanze di rifiuto. Inoltre, si verifica una migliore trasmissione degli anticorpi che passano dal sangue della madre e feto, immunizzandolo da varie malattie.

La differenziazione nella specializzazione della placenta consentono, pertanto, le condizioni ottimali per lo sviluppo dell'embrione che, infatti, come abbiamo visto, cresce ad una velocità estremamente elevata (12,5 g al giorno contro i 5,7 dell'orango).

Nella specie umana, quindi, la crescita del feto è notevole, ma il successivo periodo di maturazione è molto lento: un individuo, infatti, deve raggiungere almeno sei, otto anni prima di essere in grado di affrontare in modo autonomo e sufficiente il mondo.

Questo fatto nuovo dell'evoluzione sembra essere in contrasto con l'esigenza, da parte del neonato, di provvedere a se stesso e di sfuggire ai predatori: vantaggio che può essere dato solo dall'aver raggiunto alla nascita una certa maturità fisica.

Dobbiamo però tenere presente alcuni fattori: nell'uomo il cervello è molto sviluppato; se il neonato nascesse con il cervello già completamente formato (con una massa circa quadrupla), il suo cranio sarebbe di dimensioni notevoli e, di conseguenza, anche il canale da parto dovrebbe essere molto ampio.

Ma questo comporterebbe che la struttura complessiva della madre assumesse proporzioni di gran lunga maggiori, il che, però, si risolverebbe, oltre certi limiti, a svantaggio della madre in quanto, come si sa, le piccole dimensioni facilitano la competizione, mentre le grandi dimensioni riducono le possibilità di sopravvivenza.

Ciò nonostante, si è assistito, nel corso dell'evoluzione, all'aumento progressivo delle dimensioni del cervello, del cranio, del canale da parto, e, in qualche misura, della struttura materna.

Il fatto che le strutture ossee del cranio non siano saldate e che le ossa del corpo non siano ancora completamente formate, consente al neonato innanzitutto di sopportare senza danno la compressione e la distorsione durante il parto e, successivamente, di portare a termine il processo di sviluppo di maturazione.

Come abbiamo visto, il periodo in cui tale maturazione si compie è molto lungo, ma questo svantaggio viene superato dall'evoluzione delle cure parentali: in questo senso la forte dipendenza del bambino e la necessità delle cure degli adulti rende l'influsso ambientale estremamente rilevante.

Ambiente e sviluppo ontogenetico.

L'evoluzione ontogenetica e la differenziazione sessuale, oltre che da fattori di ordine genetico, dipendono in larga misura anche dai fattori dell'ambiente materno e sociale. In particolare nella determinazione biologica comportamentale del sesso, sembrano giocare un ruolo importante alcuni fattori materni di natura ormonale. Infatti, come si è detto nel capitolo primo, le strutture nervose che stanno alla base del comportamento sessuale subiscono durante la maturazione una speciale differenziazione funzionale in senso maschile o in senso femminile.

Secondo Beach, questa differenziazione consiste in una diversa sensibilizzazione delle strutture stesse agli ormoni: si instaurerebbe una soglia di eccitazione bassa per gli androgeni nel maschio, bassa per gli estrogeni nella femmina.

Alcuni esperimenti condotti su animali portano a concludere che il comportamento sessuale non dipende soltanto dall'informazione genetica e dall'azione dell'ormone morfogenetico, ma anche da fattori ormonali in gioco nell'ambiente fetale: fattori che devono essere definiti ambientali, come nel caso del tasso ematico degli androgeni materni.

I meccanismi d'azione di questi fattori sono in gran parte sconosciuti, né tutti fattori stessi che sono in gioco sono stati finora chiaramente individuati.

Nell'uomo sono stati studiati squilibri e anomalie piuttosto somatiche che psichiche dipendenti dagli ormoni dell'ambiente materno: non è irragionevole supporre con Money (1968) "un effetto ormonale fetale sulla susseguente differenziazione psico-sessuale,.... che conferisce particolari caratteri allo sviluppo comportamentale femminile" (Hutt).

Molti altri fattori ambientali, come le condizioni di salute della madre, alcune sue disfunzioni, agiscono poi, come è noto, in modo più generale sulle condizioni dello sviluppo fetale, ma non sembra avere a che fare con la differenziazione sessuale.

In conclusione: i dati sperimentali disponibili fino ad oggi ci dicono che - sin dalle prime fasi della vita embrionale - la differenziazione psicosessuale è, sì, orientata dall'informazione genetica in senso maschile o femminile, ma è certamente correlata - in modo più significativo del previsto - con l'intervento di fattori ambientali.

Particolare rilevanza sembra abbiano anche alcuni avvenimenti che si verificano nell'ambiente immediatamente perinatale, come l'andamento del parto, le condizioni in cui il parto avviene e le manipolazioni cui il bambino viene sottoposto nei momenti successivi al parto; agiscono inoltre altri fattori come la temperatura ambientale, l'illuminazione violenta della sala parto, il contatto con l'acqua in cui viene lavato.

"Il grado di sensibilità agli stimoli dell'ambiente esterno è diverso per ogni bambino e dipende probabilmente dalla sua costituzione fisica: maggiore o minore sensibilità termica cutanea, maggiore o minore tolleranza ai rumori, alla luce, alle manipolazioni, ai cambiamenti di posizione, maggiore o minore bisogno di contatto con un altro essere umano. E' diverso anche il modo di manifestare tali reazioni" (Gianini Belotti, E., Dalla parte delle bambine, 1973 Feltrinelli, Milano, pag. 20).

Il modo, appunto, di manifestare tali reazioni non è peculiare che ciascun sesso: è ancora diffusa, per esempio, la credenza che le bambine piangano di più al momento della nascita, ma è assai più probabile

che, invece, il fatto sia da porsi in relazione con il tipo di “esperienze” che il bambino, di qualunque sesso sia, vive nell'ambiente pre- e post-natale. Come abbiamo visto precedentemente, nella specie umana, il periodo di dipendenza del bambino va dai sei anni agli otto anni, ma molto spesso la dipendenza culturale dalla famiglia dura fin oltre la pubertà.

Nel primo periodo di vita, la dipendenza del bambino è molto forte sia per la necessità che il bambino ha di essere alimentato, sia perché la sua relativa incapacità di regolare la temperatura, sia, infine, perché manca di un controllo motorio completo e i suoi comportamenti sono pertanto scarsamente strutturati.

In questo periodo tra madre e figlio s'instaura un profondo rapporto affettivo, sessuale e sociale vissuto come necessario da parte del bambino. Questo lungo periodo di immaturità e di dipendenza del bambino, possibile solo all'interno di un contesto sociale, rappresenta un punto di partenza per la socializzazione, lo sviluppo intellettuale e la formazione dell'individuo; nello stesso tempo esso costituisce un fattore fondamentale per il rafforzamento della struttura sociale e per l'evoluzione della cultura (Spitz e Harlow).

Per l'uomo, essendo la madre l'unico termine di rapporto del bambino col mondo esterno, ha particolare rilevanza la sua opera di mediatrice di modelli culturali e comportamentali che sono, come mi propongo di dimostrare, sfortunatamente troppo spesso in linea con l'ideologia dominante, per la collocazione che la donna ha nella società.

Inoltre, il lento processo di maturazione dei bambini richiede la presenza dei genitori almeno fino a quindici anni circa: fatto che spiega, secondo Campbell, l'esistenza solo nell'uomo di un periodo di vita post riproduttivo (cioè durante il quale la donna non è feconda) necessario per poter portare a termine una funzione parentale (es.: una donna che partorisce 45 anni sarà impegnata nella cura del figlio fino ai sessanta, cioè dieci, quindici anni dopo la menopausa).

Inoltre una chiara tendenza dell'evoluzione umana è la trasmissione culturale (anche ad opera del linguaggio) delle conoscenze e delle capacità sempre in continuo aumento da una generazione all'altra. Ne consegue che, anche se questo incarico per motivi di specializzazione passa dai genitori alle istituzioni educative, ai genitori rimane ancora una notevole responsabilità.

Cerchiamo ora di analizzare i meccanismi culturali che agiscono nell'interno della famiglia e della società e che determinano una differenziazione tra “maschile” e “femminile” che va oltre la semplice differenziazione biologica per diventare differenziazione di valori. Infatti: “Per produrre individui che siano, in una certa misura, consenzienti ad un destino preconfezionato, che inizia ancor prima della nascita, bisogna ricorrere ad un sistema condizionatore adeguato”. (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 25) Quali sono i meccanismi di questo sistema? Quando e come agiscono?

“In una cultura patriarcale, che pone come valori essenziali da una parte la supremazia dell'individuo di sesso maschile e dall'altra l'inferiorità di un individuo di sesso femminile, è comprensibile che sia rigorosamente vietato mettere in discussione il prestigio dell'uomo perché ciò porterebbe fatalmente allo sgretolamento del suo potere. Infatti le credenze di varia natura relative alla maternità, da quelle più remote a quelle contemporanee, hanno sempre avuto la particolarità di attribuire all'uomo i meriti, la parte predominante del processo della riproduzione, e alla donna i demeriti e la parte secondaria”. (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 12), Molte donne, quando partoriscono una bambina, devono sopportare e subire le derisioni e le commiserazioni dei familiari ed amici, il risentimento o la delusione dei mariti, il senso di colpa derivante da pregiudizi che affidano alla loro buona volontà la capacità di generare maschi, mentre la scienza ha provato, ormai da tempo, la “responsabilità” paterna nella determinazione del sesso. Orgoglio e

pregiudizio maschili!... Il maschio è indubbiamente il preferito; le bambine, le poche volte che sono desiderate, lo sono per dei motivi già di per sé limitanti per lo sviluppo di un individuo autonomo: sono più affettuose ed attaccate alla famiglia, sentono di più la gratitudine, sono carine e civette, vestirle dà soddisfazione, fanno compagnia in casa, aiutano nelle faccende domestiche. Il risultato, come dice Serena Nozzoli (Nozzoli, S. Donne si diventa, Evangelista editore 1973), sarà un gioiello di subordinazione, risentimento, gelosia, invidia, diffidenza, ritrosia, passività, dipendenza, possessività, depressione, disimpegno, mancanza di autocontrollo, insicurezza, mancanza di stima di sé, di creatività, di energia, di entusiasmo ...

Abbiamo notato come i “rapporti con il figlio” incomincino già prima della nascita e siano determinati dal tipo di aspettative dei genitori nei confronti del nascituro. Il primo chiaro elemento di differenziazione e la scelta del corredo che potrà essere azzurro per la bambina, ma mai rosa (colore esclusivamente femminile) per il bambino. Siamo d'accordo con la Gianini Belotti quando afferma che l'usanza di vestire il bambino con un corredo differente secondo il sesso, riflette la consapevolezza che non è tanto la differenza anatomica che determina l'identità sessuale, ma che tale identità deve essere acquisita per l'imposizione di atteggiamenti e comportamenti rispondenti alle norme culturali vigenti nel gruppo sociale a cui il bambino appartiene, *“e tutto questo va fatto subito”*. (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag.27)

I bambini vengono così allevati accentuando le differenze ed eliminando i caratteri simili. I genitori hanno ben chiaro i modelli di maschio e di femmina a cui i figli dovranno, a tutti i costi, aderire. Le loro aspettative in questo senso portano i bambini dei due sessi a compiere ed a vivere esperienze differenti.

Il neonato ha molte necessità che devono essere soddisfatte perché non si determinino tensioni e stati ansiosi insostenibili: le modalità del rapporto con la madre segnano le sue future abitudini, esperienze, condizionamenti. Una prima esperienza fondamentale è quella dell'allattamento che rientra nelle necessità vitali del neonato. E' notevole il risultato di un'indagine riportata da Brunet e Lezine da cui risulta che il 34% delle madri *“rifiuta di nutrire al seno le figlie femmine perché considera la pratica come un lavoro forzato o perché impedita da motivi di lavoro che poneva in primo piano, mentre tutte le madri di figli maschi tranne una, hanno voluto allattarli al seno”* (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag.29). Una spiegazione potrebbe essere data dal fatto che allattare provoca un certo piacere erotico: secondo la Gianini Belotti sembra più accettabile che tale piacere sia procurato da un maschio che da una femmina, anche se ci sono madri che negano l'esistenza di questo piacere.

Inoltre le bambine vengono svezzate molto prima dei maschi, forse proprio perché la madre ne trae un limitato piacere in quanto non considera necessario per una crescita equilibrata un lungo periodo di allattamento. A mio avviso, il comportamento della madre nei confronti della figlia può esprimere anche una sorta di rivalsa nei confronti di un individuo senza potere e, in quanto dipendente da lei, ancora più debole.

Sempre Brunet e Lezine riportano che: *“Tutte le bambine sono state completamente svezzate a tre mesi e per loro l'allattamento misto è cominciato a un mese e mezzo, mentre il 30% dei maschi è allattato al seno oltre il quarto mese e per il 20% l'allattamento misto dura fino all'ottavo mese. Le bambine si vedono sopprimere il poppatoio a dodici mesi, i maschi, in media, a quindici mesi.*

La durata del pasto per i bambini è più lunga: a due mesi 45 minuti per i maschi, 25 minuti per le femmine, al seno; a biberon 8 minuti per le bambine (a sei mesi) e 15 minuti per i bambini”. (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 30)

Non ci sono vantaggi solo dal punto di vista fisico nell'essere allattati al seno, ma essi si verificano soprattutto dal punto di vista psichico: l'allattamento al seno è, infatti, una prova concreta della disponibilità del corpo materno verso il neonato e, di riflesso, dell'importanza del corpo stesso del bambino, in quanto egli lo sperimenta come positivo perché accettato dalla madre; solo in questo modo si può instaurare quella stima di sé così importante per la realizzazione di una personalità compiuta e autonoma.

Altro avvenimento fondamentale nel corso dei primi anni di vita del bambino è l'evacuazione: nonostante che la maturazione neuromuscolare, che consiste nel controllo degli sfinteri, sia raggiunta solo dopo i due anni, l'addestramento alla pulizia inizia molto prima. Più precisamente: *"Anche in questo caso le madri sono più esigenti con le figlie che con i figli. L'età media [in cui inizia] l'educazione alla pulizia è di 5 mesi per le bambine (da uno a otto mesi) e di 8 mesi per i bambini (da 2 a 15 mesi)."* (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 41). Il bambino avverte l'inadeguatezza delle pretese della madre e impara ad amare meno il proprio corpo dalla somma di atteggiamenti della madre verso il suo corpo stesso, atteggiamenti che ella gli trasmette in particolare durante le innumerevoli cure di pulizia. Un altro importante meccanismo che rafforza la differenziazione riguarda la sessualità: infatti la sessualità del neonato maschio viene più facilmente rilevata, accettata e gratificata, mentre quella della bambina viene completamente ignorata. Ne è una dimostrazione, secondo la Gianini Belotti, il fatto che esiste un lungo elenco di eufemismi per indicare il pene: cece, pisello, bischerino, bacellino, pistolino, pipino, pifferino, dindolino, pesciolino, uccellino, mentre per le bambine con difficoltà si riesce a comporre un breve elenco: passerina, pagnottina, frittolina, pipì. Questa evidente negazione della sessualità della bambina corrisponde puntualmente alla convinzione che la donna possa fare benissimo a meno della propria sessualità, mentre l'incoraggiare le prime attività erotiche del bambino corrisponde alla convinzione che nel maschio gli stinti sessuali siano più forti e che egli si realizzi in una presunta sessualità attiva e dominatrice. Verso i 18 mesi, i bambini sono in grado di distinguere un individuo di sesso femminile da uno di sesso maschile con tutte le implicazioni di potere che questo comporta tanto che, come risulta da un'inchiesta di R. Zazzo sui bambini di tre anni e mezzo, *"neppure un bambino su cento da noi intervistati preferiva essere femmina, mentre quindici bambine su cento preferivano essere maschi"*. (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 54)

A porre termine allo stadio semi-indifferenziato in cui maschile e femminile non sono ancora nettamente separati e in cui molto spesso – secondo la Gianini Belotti – sono maggiori le differenze tra individui dello stesso sesso che non quelle tra i due sessi (c'è da chiedersi, anche a questo proposito, se la "tipica" differenza di comportamento che viene ascritta al sesso non dipenda, invece, dalle variabili individuali) concorrano, anche se in misura diversa, l'imitazione e l'identificazione.

L'imitazione, cioè la capacità di ripetere alla perfezione, dopo averlo osservato, un atteggiamento o un comportamento, è massima, come molti autori hanno notato, nei primi anni di vita per poi decrescere con l'età. L'identificazione implica una partecipazione emotiva e consiste nell'interiorizzazione e nella ripetizione dei modelli offerti da un'altra persona. Il maschio si identificherà col padre, la bambina con la madre; anzi, più precisamente, con i ruoli che essi rivestono: ora questi ruoli sono così differenziati che identificarsi con uno dei due porta inevitabilmente alla differenziazione. Sia al maschio che alla bambina appare subito chiaro che alla donna è attribuito un valore sociale inferiore e che a lei sono riservati i compiti di secondo ordine. Negli anni successivi, le pressioni educative diventano più pressanti e precise, si fanno più forti le spinte imitative verso i modelli circostanti e, per la bambina, l'identificazione con la madre, il tutto ben saldato dal rafforzamento prodotto dall'uso del linguaggio che traduce con maggior precisione comandi e divieti.

E' importante notare come, per quanto riguarda il linguaggio, l'influenza sociale e culturale operi fin dalla nascita. Ad esempio, le madri imitano e perciò rinforzano, il balbettio delle loro bambine piuttosto che quello dei maschi (Moss, 1967) e ciò probabilmente aumenta e aiuta la propensione femminile a una precoce verbalizzazione. Evidentemente, però, il tipo di linguaggio che viene trasmesso alle bambine è quello che tutti ben conosciamo: dolciastro e miagolante, ricco di vezzeggiativi e di parole che finiscono in "ina".

"Al contrario dei maschi il mondo della bambina è lì, nella casa, con sua madre e tutto vi è senza misteri e senza fascino: una serie di faccende domestiche miserabili, che si ripetono in continuazione, che vengono vanificate di lì a poco per ricominciare da capo, sempre uguali, in una feroce ristrettezza di immaginazione, opache, fruste, malinconiche, solitarie. E sempre al servizio degli altri" (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 57).

Naturalmente, quando il bambino imita l'adulto "generico" o si identifica con l'adulto "speciale", trova modelli di adulti perfettamente adattati ai valori stereotipati della nostra cultura, modelli che vengono rafforzati dalla conferma che trovano nel gruppo dei coetanei altrettanto ben addestrati dai rispettivi genitori che, come si diceva prima, selezionano i loro interventi sui bambini a seconda del sesso.

Poi inizia l'età del gioco e l'uso dei giocattoli, ma, ancora una volta, gioco e giocattoli sono frutto di una precisa cultura nel cui ambito si possono fare scelte apparentemente ampie, in sostanza molto limitate. In questo campo la differenziazione legata al sesso emerge con particolare evidenza e si può sintetizzare come segue: bambole per le bambine, pistole per i bambini, giochi statici per le bambine, giochi di movimento per i bambini.

A mio avviso, i giochi statici favoriscono nelle bambine lo sviluppo di una buona capacità di verbalizzazione – che però resta sempre di un certo tipo: dialoghi con le bambole, discussioni convenzionali con le amiche – mentre i giochi di movimento, probabilmente, favoriscono nei maschi – come sembra sia avvenuto anche a livello filogenetico – l'ulteriore sviluppo delle capacità di coordinamento spaziale e un maggior controllo motorio.

Infatti, bambine e donne ottengono punteggi più alti nei test verbali, i maschi nei test visuo-spaziali (Hutt). Mi sembra, inoltre, corretto ipotizzare che i giochi statici, e che si svolgono per lo più all'interno della casa, e i giochi con le bambole abbiano una chiara funzione di addestramento alla futura "missione" materna e che siano efficaci proprio perché il condizionamento viene attuato nell'età adatta, cioè quando la critica e la ribellione sono più improbabili. A mio avviso, l'ordine familiare e sociale, secondo il comando capitalistico, - e vedremo nel capitolo III come – esige che le donne siano consenzienti a sobbarcarsi il compito di addette ai servizi domestici, poiché il loro rifiuto metterebbe in crisi non solo la struttura familiare (e quindi la casta maschile, condizionata ad essere servita), ma l'intera struttura sociale che, per la sua stessa organizzazione, non sopporta i costi del lavoro domestico e quelli necessari alla socializzazione dei servizi che li sostituiscono.

Riassumendo con Chiara Saraceno: *"La nostra tesi è che il processo di stigmatizzazione sociale – per usare un termine caro a Goffman – inizia sin dalla nascita: il ruolo sociale previsto entra a determinare l'identità personale del bambino, così come precedentemente ha costituito la struttura comportamentale e della personalità dei genitori e quindi anche il loro atteggiamento più o meno esplicitamente e consapevolmente educativi. Il processo di socializzazione come socializzazione ai ruoli – così come è suggerito da Parsons e dai suoi discepoli – si rivela così nella sua effettiva predeterminata rigidità: ove i bisogni e le aspettative soddisfatte sono sempre quelle della struttura di dominio e di classe"*. (Saraceno, C., "dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista", Bari 1972, De Donato)

Ambiente ed eventi fisiologici.

Nel primo capitolo ho trattato, dal punto di vista fisiologico, alcuni avvenimenti fondamentali della vita della donna.

Intendo ora tracciare, solo sommariamente, le linee delle aspettative e degli atteggiamenti che la donna assume in coincidenza con questi momenti di crisi e di cambiamento della sua vita che sono la pubertà, la gravidanza, il parto e la menopausa e che sono altamente indicativi delle condizioni culturali che modellano il modo di porsi della donna di fronte all'esistenza.

Il termine pubertà si riferisce a mutamenti biologici e fisiologici, il termine adolescenza a tutti i fenomeni psicologici – emozioni, affetti, conflitti – che caratterizza questo periodo.

Importanti fattori ambientali e culturali possono influenzare la maturazione sessuale in vario modo e misura. Ad esempio, la malnutrizione ritarda la comparsa della pubertà, mentre un cibo vario ed abbondante la facilita. Anche il clima gioca un ruolo importante: nei paesi caldi le mestruazioni compaiono più precocemente che nei paesi freddi. L'ambiente, inteso come ambiente culturale, influenza ancora il tipo di atteggiamento che l'adolescente assume nei confronti dei fenomeni che si verificano nel suo organismo: il primo periodo della pubertà è, infatti, caratterizzato dalla comparsa dei caratteri sessuali secondari, da variazioni della figura e, alla fine, nella donna, dalla comparsa delle mestruazioni.

Tutti questi mutamenti di cui molto spesso la ragazza ha sentito parlare per sottintesi e ne ha, pertanto, un'informazione distorta, si riflettono sul suo comportamento.

Il suo corpo viene ora messo in risalto e l'atteggiamento che l'adolescente assumerà verso di esso avrà una forte rilevanza per i successivi rapporti della donna con il proprio fisico. Contemporaneamente questo nuovo modo di essere comporta speranze, identificazioni, tentativi di autonomia; molto sovente però la ragazza incontra difficoltà di identificazione con le figure parentali che hanno ormai perso molta della loro onnipotenza e che ora vengono vissute come ambivalenti. La conseguenza di questo stato di cose è un tentativo di apertura verso il mondo esterno con il pericolo, però, di disperdersi tra le numerose identificazioni esterne che troppo spesso sono vuote o prodotte di un mondo alquanto discutibile.

Né la famiglia – che non può lasciare per la sua stessa struttura lo spazio necessario all'adolescente perché misuri le proprie forze e compia le proprie esperienze – né la società – che offre scarsi e poco validi momenti di socializzazione extrafamiliare – sono in grado di garantire ai giovani il superamento, indubbiamente carico di conflitti, di questa fase della vita.

A mio avviso, è da ricercare in questa deficienza della società nel suo complesso, più che altrove, il motivo della gravità della crisi puberale.

Molti autori hanno affrontato il problema dell'adolescenza, ma ben pochi il particolare problema psicologico e somatico dell'adolescenza femminile. Nei testi che ho consultato, i dati osservativi o sperimentali intorno ai mutamenti della personalità femminile nell'adolescenza, alla crisi di identificazione, nel nuovo ruolo di donna adulta, alle eventuali differenze evolutive nei riguardi dei maschi, appaiono confusi e contraddittori e – ciò che è più grave – interpretati in modo distorto o carico di pregiudizi culturali. Ad esempio, chi abbia letto le pagine di H. Deutsch e di P. Blos, sull'adolescenza femminile, non può tardare ad accorgersi, indipendentemente dal fatto che concordi o

meno con le loro interpretazioni, che sono viziate da presupposti che riflettono atteggiamenti culturali patriarcali, secondo i quali l'organismo e la mente maschile eccellono, per loro stessa "natura", mentre l'organismo e la psiche femminile tendono a, e si realizzano con, il raggiungimento della passività. Anche le interpretazioni di tipo psicanalitico sembrano talvolta tendere ad analoghe conclusioni: complesso di Edipo, invidia del pene, complesso di castrazione, che – secondo il discorso freudiano – caratterizzano l'evoluzione psicologica femminile, pongono ancora una volta l'accento sulla presunta primordiale inferiorità della donna. In tal modo, la risoluzione di complessi e conflitti adolescenziali tende ad essere vista troppo spesso non come il raggiungimento della piena coscienza del proprio essere, ma piuttosto come un adeguamento ai valori convenzionali e quindi – per la ragazza – come un'ulteriore passiva accettazione di un ruolo precostituito.

Con l'adolescenza, la donna diventa matura. Infatti, come si è visto nel capitolo precedente, nella pubertà si verifica la comparsa delle mestruazioni nella donna. Ogni donna percepisce le variazioni di benessere psico-fisiologico in relazione al ciclo mestruale, soprattutto nel periodo precedente alle mestruazioni, periodo che, in molte donne, provoca tensioni più o meno leggere. Infatti in tale periodo il peso del corpo si accresce per la ritenzione d'acqua, le mammelle diventano piene e tese, c'è tensione addominale e può esserci stato d'ansia.

Vale la pena di riflettere un poco su questa particolare caratteristica fisiologica femminile, dominata da un orologio biologico. E' noto che molti altri fenomeni fisiologici e comportamentali sono regolati da meccanismi che hanno alla base una straordinaria capacità di misurare con precisione il tempo (per esempio la migrazione degli uccelli). Da vari esperimenti su animali e piante risulta che tra l'orologio biologico (più veloce o più lento del ciclo quotidiano) e gli eventi astronomici che ne determinano la durata, esiste un sistema di collegamento detto sistema sincronizzatore.

In via sperimentale si sono scoperti sincronizzatori elettrici ed elettromagnetici; in una popolazione di lucertole uno stimolo esterno termico di solo 1,6°C riesce a sincronizzare i cicli basali di circa due terzi della popolazione.

Anche nell'uomo esiste un orologio biologico dei ritmi elementari; uno di essi è il battito cardiaco che con le sue 72 (circa) pulsazioni al minuto, è forse il primo e il fondamentale di questi ritmi spontanei. Altri ritmi fisiologici sono presenti nell'uomo, anche se non sono avvertibili così nitidamente; la nostra temperatura corporea, ad esempio, fluttua in maniera caratteristica durante la giornata con intervalli di alcune ore, mantenendosi però entro i limiti fisiologici (36,5/37,5°C).

Anche molte delle nostre secrezioni endocrine (ormoni corticosurrenali, ormone adrenocorticotropo) presentano caratteristici cicli giornalieri il cui ritmo appare determinato nel tempo con notevole esattezza. Nella donna, su questi ritmi fondamentali, si innesta l'ulteriore periodico alternarsi delle secrezioni ipofisarie e gonadali che è caratteristico della vita femminile, come abbiamo descritto nel primo capitolo.

Ebbene, non solo queste ritmiche funzioni biologiche di base agiscono sull'organismo umano, ma anche i ritmi imposti dalla società, per cui la nostra vita quotidiana finisce per essere controllata oltre che dagli orologi biologici interni e dai cicli astronomici, da una serie di esigenze sociali distribuite in precise sequenze temporali che possono interagire in modo gravemente disturbante con alcuni dei ritmi biologici fondamentali. Ma non basta: oltre ad un tempo astronomico misurabile, uguale per tutti, la nostra vita è regolata da un tempo soggettivo. La dimensione soggettiva del tempo è legata ai nostri

bisogni, alle sensazioni interne al nostro corpo, alle aspettative, agli sforzi, ai desideri, ai successi e agli insuccessi.

Se dobbiamo valutare senza strumenti di misurazione le azioni da noi compiute nella stessa quantità di tempo, siamo portati a stimare più lunga l'azione più difficile e quella che ha richiesto più lavoro, mentre ci sembrerà più breve l'azione più piacevole.

L'esistenza di due modi per valutare il tempo, quello oggettivo e quello soggettivo, sembra essere determinata dalla impossibilità di soddisfare immediatamente ogni bisogno. Dal momento della nascita, in cui si stabilisce la distanza tra il bisogno e la sua soddisfazione l'individuo costruisce l'oggettivazione del tempo fisico e, parallelamente, compie la soggettivazione del tempo psicologico (cioè organizza le rappresentazioni delle proprie azioni presenti, passate e future).

Prima che questo processo sia compiuto, durante l'infanzia ciascuno di noi sviluppa modi intermedi di valutare il tempo, non del tutto legati alle sensazioni interne, come il neonato, ma non ancora determinati da idee astratte relative al tempo: sono modi concreti legati all'esperienza quotidiana e all'abitudine. Quando la capacità di astrazione del tempo si è sviluppata, la dimensione soggettiva del tempo emerge nei momenti di riposo, nel gioco, nella fantasticheria, nel sogno, cioè in tutte quelle situazioni in cui la nostra coscienza è meno vigile e i desideri cercano una soddisfazione fantastica.

Alla luce di queste osservazioni prenderò in considerazione la fascità della vita genitale femminile. La fascità della vita genitale femminile è un elemento che assume spesso particolare importanza perché ritenuta un segno del normale svolgersi della propria somaticità. La fascità femminile appartiene in sostanza, come si è visto, ai ritmi vitali che costituiscono un tempo cronologico personale.

Questo ritmo temporale rappresenta a sua volta una sorta di substrato nel quale si inserisce il tempo personale, vale a dire "vissuto"; ogni sensazione in relazione al tempo ed al suo trascorrere è data dal rapporto tra queste due forme di tempo. Il turbamento del tempo cronologico personale per un'alterazione dei suoi ritmi basilari, impedisce l'esperienza di un tempo vissuto e quindi l'esperienza più generale di un tempo cronologico comune a tutti gli uomini.

Ho accennato precedentemente all'influsso sociale nel turbamento del tempo cronologico personale. Ogni esperienza personale in questo caso è ridotta all'esperienza del proprio tempo cronologico, che decorre in maniera lenta ed esasperante senza che alcun rapporto col tempo degli uomini sia possibile: da qui derivano, nei casi più gravi, le esperienze di essere fuori dal tempo, dell'impossibilità di un presente ed anche dell'infinita distanza da cose e persone.

Profonde modificazioni psicologiche si hanno in generale anche parallelamente ai fenomeni fisiologici che si verificano durante la gravidanza. La percezione dei mutamenti, di cui molto spesso la donna non conosce il meccanismo, l'incertezza in cui vive in questo periodo, la fitta ignoranza riguardo questi processi, la sensazione che la donna ha del feto come parte del suo corpo e come parassita che la sfrutta (De Beauvoir, S.), la paura del parto più o meno espressa e, in prospettiva, il peso della responsabilità dell'allevamento e dell'educazione, la portano ad affrontare con sentimenti ambivalenti la gravidanza. Da una parte ella vive la gravidanza con serenità, come arricchimento, dall'altra come un'effettiva limitazione di se stessa e delle proprie esigenze. I suoi bisogni, i suoi tempi, i suoi desideri, l'organizzazione stessa della sua vita sono subordinati al figlio. "Alienata" nel corpo, gode però del riconoscimento sociale dell'essere madre e, in quanto tale, circondata da rispetto e da premure: per questo ha l'illusione di sentirsi un essere in sé, un valore, finalmente completa (Deutsch). Ma è un'illusione: come dice Simone de Beauvoir, la donna genera il

figlio nella *“generalità del suo corpo, non nella singolarità della sua esistenza”*. (De Beauvoir S., *“Le deuxième sexe”*, Parigi 1949, Gallimard; trad. it. *“Il secondo sesso”*, Milano 1961, Il Saggiatore, pag. 278). Verso la fine della gravidanza l'unione del corpo materno e del feto si altera: la posizione del feto cambia, la donna ha una sensazione di pressione, di tensione, di difficoltà respiratorie.

Il parto assumerà un atteggiamento molto diverso a seconda dell'atteggiamento che la madre assumerà: stoico, ribelle, rassegnato, inerte, teso, inibito. Queste disposizioni psicologiche hanno una grande influenza sulla difficoltà e durata del parto che, evidentemente, dipende anche da fattori organici. In generale si può dire che le donne rivelano in questa crisi il loro profondo atteggiamento di fronte al mondo in generale e alla maternità in particolare. Alcune donne vivono il parto come un martirio, altre lo considerano come una prova relativamente facile. Vi sono donne che hanno detto di aver provato, durante i loro parti, una sensazione di potenza creatrice, di aver compiuto un lavoro volontario e produttivo, molte, invece, si sono sentite passive, uno strumento sofferente o tormentato. Un insieme di ragioni economiche, sentimentali definisce poi il bambino come un peso, una catena o una liberazione, una gioia e una sicurezza.

L'allattamento è un evento ricco di implicazioni sia per la madre che per il figlio. L'allattamento non corrisponde esclusivamente al bisogno di alimentazione del bambino, ma rappresenta il momento in cui il bambino è a contatto con il corpo materno attraverso il quale affina le sue capacità percettive e soddisfa i suoi bisogni sessuali. E' durante l'allattamento che il bambino comincia a percepirsi e a percepire, che la sua sensibilità cenestesica può svilupparsi, che inizia il suo approccio con il mondo. Le modalità del rapporto tra madre e figlio rivestono un'importanza fondamentale per il futuro modo di stare al mondo.

Il sentirsi accettato, dato che è la madre a determinare il rapporto, la possibilità di toccare, di stringere, afferrare, manipolare se stesso e gli oggetti esterni, il modo in cui la madre lo alza dalla culla, lo tiene in braccio, il rispetto del suo tempo individuale, la mancanza di ansia da parte della madre, sono alcuni dei molti fattori che gli facilitano il suo impatto con il mondo.

D'altra parte bisogna considerare che la madre non può sempre affrontare serenamente la maternità e non sempre può avere quella disponibilità che l'allattamento richiede. Il suo modo di viverci, i suoi rapporti col marito, il fatto stesso che il figlio sia stato desiderato o meno, il motivo per cui è stato voluto, i disturbi e le difficoltà connesse alla gravidanza e al parto, lo stato di salute generale, le condizioni materiali in cui la donna deve affrontare questa sua *“particolare”* esperienza di vita, i pregiudizi e gli stereotipi mentali che sono legati a questi avvenimenti, molto spesso rendono negativa questa relazione. Evidentemente, in una situazione in cui la donna avesse la possibilità concreta di realizzarsi come persona e quindi di essere libera, serena e capace di accettare e vivere le reciproche relazioni sessuali di tale rapporto, esso sarebbe meno carico d'ansia, aggressività, rivalsa e più soddisfacente per entrambi.

Come abbiamo visto, la menopausa è caratterizzata da alcuni cambiamenti fisiologici, ma la loro importanza è data più dal valore simbolico che rivestono. Le difficoltà psicologiche iniziano prima che si manifestino i fenomeni fisiologici e terminano solo quando questi sono scomparsi da molto tempo. Di fronte all'invecchiamento di cui la menopausa è evento caratterizzante, la donna reagisce prima con un rifiuto, poi o con la depressione o con la ricerca di una *“nuova vita”* da vivere, popolata dagli ideali della sua giovinezza. Quanto più la donna è stata costretta a dimenticare ed a sacrificare la propria esistenza agli altri, tanto più sarà sconvolta dalla consapevolezza di aver sprecato la propria vita. Di fronte all'evidenza della menopausa, ella è costretta a fare il bilancio del passato. Tanto più amaro *“poiché, essendo donna, ha subito più o meno passivamente il suo destino, ha la sensazione di essere stata derubata delle sue possibilità, di essere stata ingannata, di essere scivolata dalla giovinezza alla maturità senza averne coscienza”*. (De Beauvoir, S., Op. cit., pag. 362)-

Dopo un'intera vita di lavoro – a parte tutte le considerazioni di carattere generale che si possono fare sulla terza età – quali sono, anche in questo momento della sua vita, le possibilità che la società offre alla donna? L'alternativa va dagli stereotipi più vietati alla mistica dei lavori femminili che sembrano proprio inventati. Per riempire la noia e dare un'illusione di vita, in una serie infinita e ripetitiva di azioni fini a se stesse. Anche ora, la possibile indipendenza della donna non può concretizzarsi.

CAPITOLO TERZO

I FATTORI SOCIO-CULTURALI E LA DEFINIZIONE DEL RUOLO FEMMINILE:

- 1) la donna nella società di cacciatori e raccoglitori
- 2) la costruzione della concezione borghese della femminilità
- 3) il ruolo della donna nella famiglia borghese
- 4) i rapporti della donna con se stessa e con gli altri
- 5) la donna nella famiglia di oggi

Abbiamo visto nel capitolo precedente come i fattori fisiologici abbiano un'incidenza relativa nella definizione della femminilità, se rapportati a quelli ambientali e culturali. Abbiamo visto quindi come i motivi del ruolo subalterno della donna non siano da ricercare nella sua fisiologia, ma in una costruzione ideologica – con una sua funzione storica all'interno della società – che garantisce la differenziazione gerarchica dei sessi. E' naturale chiedersi, a questo punto, in che modo e in quale situazione abbia avuto inizio l'antagonismo tra i due sessi.

La donna nelle società di raccoglitori e cacciatori.

Ai fini della mia breve analisi sulla formazione della famiglia e sullo sfruttamento della donna all'interno di essa, ho ritenuto utile esaminare i tratti fondamentali dell'economia di sussistenza caratteristica delle società di raccoglitori e cacciatori – probabilmente fra le prime nell'evoluzione sociale dell'uomo – di cui esistono campioni storicamente conosciuti in Africa (Pigmei, Nbuti e Mbaka), così come sono riportati negli studi di Meillasoux.

Dalle osservazioni di Turnbull, a cui si riferisce il Meillasoux, risulta che l'organizzazione sociale di questi gruppi umani consente la quasi totale uguaglianza tra uomo e donna. Infatti la raccolta è effettuata regolarmente dalle donne, che si spostano in bande assicurandosi così la sicurezza reciproca, ma vi partecipano anche gli uomini. La caccia interessa più gruppi di età che di parentela, dato che la famiglia non ricopre nessuna attività produttiva. Le distinzioni di sesso sono secondarie: mentre gli uomini uccidono gli animali, le donne e gli adolescenti raccolgono la selvaggina.

Il prodotto della caccia – raccolta viene suddiviso alla fine di ogni impresa secondo la norma che stabilisce che deve essere assicurata la sussistenza a tutti, attivi e inattivi.

La famiglia nucleare, in quanto cellula sociale, non ha che un'esistenza precaria. L'autorità dell'adulto (che possiede la rete da caccia) è continuamente posta in discussione e i figli possono essere facilmente adottati da un'altra famiglia. I rapporti sessuali prematrimoniali e le separazioni sono frequenti. La memoria genealogica non supera le due generazioni e non esiste il culto dei morti. I rapporti più stretti fra parenti sembrano essere i seguenti: educazione dei figli più piccoli fatta dalla madre; sostituita dall'orda non appena svezzati; prestazioni dovute ai parenti acquisiti che durano alcuni anni; dono della rete da caccia all'adulto sposato da parte della madre o dello zio materno.

La parentela non rappresenta, dunque, un legame durevole né la base dell'organizzazione sociale.

Poiché la terra viene considerata come oggetto di lavoro, cioè l'uomo attinge dalla natura tutto ciò che gli serve senza migliorarla e, pertanto, la debole produttività della terra viene compensata da una forte produttività del lavoro, si rende necessaria una forma di nomadismo accompagnata da imprese discontinue, di durata limitata, indipendenti le une dalle altre, dalla competizione con gli animali predatori e quindi, soprattutto per questioni di sicurezza, dal lavoro di gruppo.

La caccia collettiva rappresenta una tecnica di cooperazione abbastanza avanzata che esige un numero sufficiente di individui – da sette a trenta – capaci di sopportare sforzi simili e un lavoro identico, il che automaticamente esclude – per quantità e qualità – la partecipazione della famiglia estesa, che così tende a ridursi alla sua dimensione minima di nucleo coniugale.

I fattori di coesione sono dunque l'età e lo status economico e non la parentela.

Ma il carattere istantaneo e discontinuo della caccia porta alla cessazione della cooperazione dopo la divisione del prodotto e quindi incide sull'organizzazione sociale nel senso che sia il rapporto di produzione sia la coesione sociale sono instabili e compositi. Nessun legame unisce i giovani agli anziani, il controllo sociale sulle donne procreatrici è debole se non nullo e, di conseguenza, la donna gode di una libertà che sembra limitata solo dai suoi compiti riproduttivi.

Inoltre il debole livello di ripartizione dei compiti, la partecipazione della donna a quasi tutte le attività svolte dall'uomo, in particolare tra i cacciatori con la rete, contribuiscono a porre i sessi su un piano di uguaglianza quasi perfetta (Leeuwe parla di battute di caccia tra gli Mbuti dove le donne hanno funzione di direzione e di controllo e Fiel riferisce di donne Bajele con status elevato).

Il modo di produzione offre, quindi, il quadro di una libertà individuale che si manifesta nel comportamento sessuale, nella debolezza dei legami matrimoniali, nella fragilità e instabilità delle istituzioni, siano esse l'orda o la famiglia nucleare. Non è possibile in questa situazione edificare un potere politico centralizzato e stabile.

Diecimila anni fa fu scoperta, presumibilmente nel bacino del Tigri e dell'Eufrate, l'agricoltura. Gli uomini impararono cioè a riconoscere le piante utili, studiarono i loro cicli, inventarono nuove tecniche per lavorare la terra e allevare il bestiame. Lentamente – in un arco di tempo di 2500 anni – l'agricoltura si diffuse fino alla Gran Bretagna. I vari gruppi potevano stanziarsi in un territorio e abbandonare così la vita nomade.

Gli studi del Meillasoux sulle società di agricoltori si basano su alcune ricerche di Althabe (1965) riguardanti l'organizzazione dei Pigmei Bantù. Vediamo come in questo momento di crisi e cambiamento, caratterizzato dal passaggio da un'economia basata esclusivamente sulla caccia e sulla raccolta a un'economia di tipo agricolo, probabilmente si siano verificate variazioni fondamentali dell'organizzazione sociale.

Nelle formazioni sociali di agricoltori l'economia è caratterizzata dall'uso della terra come mezzo di lavoro, il cui prodotto è differito nel tempo. Il prolungamento dell'attività produttiva e il fatto di ottenere il prodotto a lunga scadenza, implicano, per le attività agricole, una cooperazione prolungata e continua. La ripartizione dei compiti, la lunga durata del lavoro agricolo, la conservazione del prodotto e il suo consumo, che deve durare almeno per tutto il ciclo agricolo,

La necessità di lavorare continuando a cibarsi del raccolto precedente, implicano un prolungamento indefinito dei legami di tutti quelli che collaborano all'impresa agricola.

In questa società in cui intervengono la durata, l'attesa, la ripetizione ciclica, cioè il tempo, il futuro diventa una preoccupazione e con esso si pone il problema della riproduzione. In particolare, riproduzione dei membri della cellula di produzione – la famiglia – in numero e in quantità tali da assicurare l'approvvigionamento continuo dei membri; riproduzione delle strutture del gruppo al fine di conservare la gerarchia che garantisce il suo funzionamento.

Le preoccupazioni diventano: l'affiliazione, che assicura il rinnovamento dei rapporti di produzione e degli appartenenti al gruppo e il matrimonio che ricrea il gruppo sulle sue strutture gerarchizzate.

I rapporti di produzione sono caratterizzati dai legami di parentela. Il figlio appare come sottoposto naturalmente all'uomo, la procreazione come il modo più diretto per crearsi dei dipendenti e la famiglia come cellula voluta dal destino.

La donna, produttrice di produttori, è il più potente mezzo di produzione orientato verso il futuro e, dunque, la più soggetta a costrizioni e restrizioni. La donna nella società agricola è sottomessa e questa sottomissione che subisce a causa delle sue capacità riproduttive, la costringe a una sottomissione più completa come semplice produttrice.

Le preoccupazioni verso il futuro si rivolgono verso il passato. Le genealogie si allungano, l'antenato interviene come personaggio politico e religioso. L'organizzazione sociale è caratterizzata da una forte centralizzazione politica con conseguente gerarchizzazione dei ruoli.

Dietro una relazione che si vuole naturale, in cui uno dei sessi figura al polo delle risorse da scambiare – le donne – e l'altro al polo dei donatori – gli uomini – si profila la lotta dei sessi, razionalizzata e rappresentata in molti modi "di cui conserviamo tracce profonde nel nostro organismo, nella nostra psicologia e nella nostra storia". (Moscovici, S., "la società contro natura", Ubaldini editore, Roma 1973, pag.244 – pag. 245)

Uno dei modi secondo cui la separazione tra i due sessi ha potuto instaurarsi e perdurare, è, per Moscovici, il tabù dell'incesto. Egli infatti individua nella connessione esistente tra incesto e divisione delle attività in base al sesso, - fenomeno universalmente riscontrabile nelle società umane – "il filo conduttore capace di guidarci verso la spiegazione del significato che bisogna dare alla lotta tra i sessi e alla regola che esprime i loro rapporti gerarchici". (Moscovici, S., "la società contro natura", Ubaldini editore, Roma 1973, pag.244 – pag. 245)

Uomini e donne sono rigidamente separati, relativamente alle risorse, alle facoltà e agli strumenti. Le interferenze sono ridotte e i rispettivi campi salvaguardati, in modo da garantire la continuità delle occupazioni necessarie alla collettività.

Ciascuna parte della società si trova così relegata ad una funzione specifica di realtà, attraverso le barriere elevate a questo scopo e le proibizioni stabilite che delimitano il suo orizzonte intellettuale e pratico, garantendo al tempo stesso la conservazione dei relativi poteri e delle funzioni peculiari all'interno della collettività. Il sesso determina fin dalla nascita la posizione di un individuo in un settore o in un altro, lo seleziona in vista della perpetuazione dei gruppi sociali.

L'inserimento della ragazza nel gruppo delle donne e il reclutamento dei ragazzi da parte degli uomini sono evidenti: trascorsa l'infanzia, il ragazzo è sottoposto esclusivamente all'autorità paterna, la madre cessa di

avere voce in capitolo e di esercitare su di lui una reale influenza. La figlia, invece, vive sotto il controllo quasi esclusivo della madre, e al di fuori degli accordi pre-nuziali, il padre si interessa ben poco alle sue vicende (Evans e Pritchard).

Il tabù dell'incesto garantisce la formazione di una famiglia di tipo "riproduttivo", distinta dalla famiglia nucleare: la famiglia riproduttiva nega la possibilità di un'unione madre-figlio, padre-figlia e permette di relegare la donna (figlia o sorella) al rango di oggetto di scambio, definendola così inferiore.

"La legge che proibisce l'incesto ha anche essa un duplice profilo. Associata alla divisione, esprime, esprime la funzione della società dal punto di vista del suo fondamento naturale: la distribuzione i suoi membri i diversi settori di attività della realtà, della conoscenza, del lavoro, la canalizzazione degli istinti e la fissazione dei comportamenti adeguati. Associata all'esogamia, esprime invece la funzione della società di unire fra di essi i gruppi che la compongono, orientando a questo fine il potere esercitato attraverso il canale della parentela in una direzione sessualmente definita. Sotto questo aspetto, essa è l'eco di un ordine antico, poiché il predominio dell'uomo viene rispettato e l'indice di un ordine nuovo, dal momento in cui il repertorio e il luogo in cui i due sessi si incontrano per agire è cambiato". (Moscovici, S., Op. cit., pag.264)

Accostando i dati etnografici e storici, si mette in evidenza come la specializzazione forzata nella riproduzione - le donne sono produttrici di produttori - è, tramite l'uso di numerose pratiche anticoncezionali che abbiamo considerato nel capitolo precedente, compatibile con un lavoro produttivo (nel corso della storia alla donna sono state assegnate funzioni essenziali).

I compiti svolti dalle donne non sono sempre vicini alla casa, non sono meno pesanti e carichi di responsabilità sia nelle attività di raccolta sia in quelle di agricoltura e commercio.

La definizione delle attività maschili e di quelle femminili è molto varia: alcuni gruppi del Nord America la conciatura delle pelli è riservata alle donne; nel Sud Ovest se ne occupano gli uomini, nel Nord dell'Arizona, presso gli Hopi gli uomini sono tessitori, mentre presso i Navaho, che vivono vicino agli Hopi, sono le donne che compiono questo lavoro.

Lo stesso accadeva, rispettivamente, in Egitto e Grecia. Ancora, presso i bantù la cura del bestiame è appannaggio esclusivo degli uomini, presso gli Ottentotti delle donne.

Sovente questa divisione del lavoro secondo i sessi - che dipende dall'atteggiamento culturale di ogni società - è sancita da credenze religiose o magiche, come accade tra i Siane degli altopiani della Nuova Guinea presso i quali è vietato alle donne maneggiare le scuri o come accade presso alcune popolazioni di allevatori, dove si crede che il contatto delle donne con bestiame possa essere causa di calamità.

Comunque, caratteristica comune fra le varie società è che esiste una differenziazione del lavoro e che, qualunque esso sia, se svolto dalle donne, è considerato di qualità inferiore, disprezzato e misconosciuto, anche quando si tratta di operazioni molto simili dal punto di vista tecnico a quelle compiute dagli uomini.

La differenziazione sessuale non costituisce, quindi, data l'interscambiabilità all'interno delle varie società dei lavori propri di ciascun sesso, una ragione valida per giustificare la rigida ripartizione del lavoro tra gli uni e le altre.

Dice Moscovici: *"Come risultante di una serie di trasformazioni delle risorse, del volume della popolazione, delle facoltà organiche e inorganiche, degli scambi col mondo esterno, il raccolto è diventato l'occupazione delle donne e la caccia appannaggio degli uomini. Se non si fossero realizzate queste trasformazioni non ci*

sarebbe stata neppure dicotomia tra i sessi, perché – come è stato osservato – ‘la raccolta del cibo, per quel che ne sappiamo, non crea una divisione sessuale del lavoro, perché i due sessi provvedono ad essa nello stesso modo’.(Moscovici, S., Proibizione dell’incesto e divisione del lavoro in Manoukian a cura di, “Famiglia e matrimonio nel capitalismo europeo”, Il Mulino, Bologna, 1974, pag. 373).

La divisione dei compiti, come abbiamo visto, impone ai gruppi che sono stati definiti su questa base, di consacrarsi al perfezionamento e alla trasmissione delle tecniche, per cui a ciascun sesso è accessibile solo uno degli aspetti della natura; le divisioni successive, i loro mezzi, i loro fenomeni si delineeranno secondo questa prospettiva, proprio quella della disparità e della differenziazione dei sessi.

Il controllo sociale sulle donne si instaura, come risulta da quanto detto sopra, nelle società contadine, quando si rende necessaria la manodopera e la conservazione degli approvvigionamenti.

La divisione sessuale è, dunque, precedente alla divisione di classe.

Con l’affermarsi della società di classe si verificò una trasformazione radicale. *“I circuiti economici e politici indiretti si sono sostituiti ai circuiti diretti, la gerarchia e l’organizzazione fondata sull’appropriazione hanno preso il posto della gerarchia e dell’organizzazione fondate sulla partecipazione degli uomini e delle donne. La qualità di proprietario è decisiva e impegna tutto il tessuto delle altre relazioni. Al criterio del sesso che serve a classificare e suddividere le capacità, le risorse e coloro che le sanno utilizzare – quelli che Marc Bloch chiamava portatori di invenzione – succede il criterio comunque organico che contrappone il braccio alla mente, il lavoro manuale a quello intellettuale, l’uno giudicato indegno di un essere umano – cioè il padrone – e l’altro carico di prestigio spesso fittizio. I principi maschile e femminile, che hanno fino allora governato il mondo, scompaiono a favore del principio materiale: dicotomia dell’intelligenza e della sostanza nella costruzione e nella ricomposizione dell’uomo e del mondo”.* (Moscovici, S., in Manoukian, A. Op. cit. pag. 379).

Ma la discriminazione dei sessi persiste e trova, come cercherò di dimostrare, il suo punto di trasmissione nella famiglia. Da quanto detto sopra risulta che il ruolo della donna ha la sua origine storica ben precisa, strettamente legata a quella della famiglia ed esso – in quanto funzionale alla famiglia – si modificherà parallelamente alle variazioni storiche dei tipi specifici di associazione familiare (2), anch’essi variabili in relazione ai cambiamenti sociali.

Nota: Mi sembra appropriata la tesi di Cerroni quando afferma che una definizione generale della famiglia non può avere rilevanza scientifica giacché una famiglia in generale non esiste, mentre esistono tipi di famiglia peculiari di determinate epoche storiche.

Altri autori sostengono, invece, che: *“Il concetto di famiglia pervade tutta la civiltà, anzi tutta la vita; e la famiglia si rivela come l’immediata sostanzialità della mente, che riceve dall’amore il suo carattere specifico e definitivo; ed è per mezzo dell’amore che la mente diventa consapevole della sua intrinseca unità e del suo potere. Questa coscienza della propria individualità – o della consapevolezza dell’essenza di sé entro questa unità – porta al riconoscimento che ciascuno di noi esiste nella famiglia non come una persona isolata, indipendente, ma piuttosto come un membro del modello microcosmico della dinamica comunità mondiale. La famiglia, nel suo significato essenziale, deve essere considerata come un modello da imitare, come una categoria fondamentale nella vita e nel pensiero umano.*

Essa è l’essenza dell’etica e della morale, è implicita nell’educazione. Il concetto di Bene è trasmesso attraverso la famiglia e derivato dalle esigenze innate della natura umana che appunto nella struttura della

famiglia trovano la loro attuazione. Fin dai tempi più antichi si osserva un ininterrotto, organico e necessario processo di sviluppo di questa struttura. Non si tratta di evoluzione in senso quasi scientifico (la cui confutazione sarà lo scopo del volume) che adoperano gli storici, ma del graduale e persistente svolgersi degli elementi essenziali della intima natura dell'uomo che attraverso tutte le variazioni della storia rimane profondamente la stessa". (Anshen, R.N., "La famiglia la sua funzione e il suo destino", Bompiani, Milano 1955. Pag. 13 – 14).

La costruzione della concezione borghese della femminilità.

Non è mia intenzione tracciare una storia dell'evoluzione della famiglia dalle origini ad oggi.

Ho accennato alle origini perché probabilmente è lì da localizzare il momento in cui si è instaurata la differenza sociale dei sessi, ma la mia analisi punta sulla definizione del ruolo della donna e della famiglia all'interno della società capitalista.

Lo sviluppo capitalistico si consolida con la manifattura (metà del '500-metà del '700): si delinea una nuova organizzazione del lavoro che comporta precisi vantaggi dal punto di vista della produzione, conseguenti alla svalorizzazione della forza lavoro e della forza lavoro femminile in particolare.

Poiché, infatti, all'interno del processo produttivo le varie funzioni sono più o meno complesse, basse od elevate, le forze lavoro individuali richiedono diversissimi gradi di preparazione ed hanno quindi diversissimi valori; perciò la manifattura sviluppa una gerarchia della forza lavoro alla quale corrisponde una scala di salari. La manifattura genera, inoltre, una classe di così detti operai senza abilità: le donne saranno sempre nei ranghi più bassi degli operai senza abilità e con salari più bassi. L'apprendistato, comunque, costa sempre meno, con conseguente diminuzione del valore della forza lavoro e una più alta valorizzazione del capitale perché tutto ciò che abbrevia il tempo necessario alla produzione della forza lavoro, prolunga il dominio del plusvalore. È dentro questo processo che la differenziazione biologica, la diversità della forza muscolare cominciano a diventare la grossa scusa caratteristica per costruirvi sopra una differenziazione salariale.

La realtà dello sviluppo ci mostra, però, le donne fin dall'inizio occupate, quando sono costrette a lavorare fuori casa, nei posti di lavoro più massacranti: basti vedere la loro collocazione nell'industria tessile e nella miniera (Sullerot) e le condizioni in cui donne e bambini sono forzati a vivere (Engels). Naturalmente la scusa della differenza muscolare trova poi, sullo stesso piano, un corollario di scuse complementari come il cervello più piccolo, l'intelligenza inferiore, il piede più corto etc., consacrate cerreto talvolta a anche dallo "imprimatur pseudo-scientifico.

Si rende pertanto necessario costruire un'ideologia sulla donna, il suo ruolo e il suo destino.

Vediamo come lentamente si sia venuta costruendo la concezione borghese della donna, all'interno della graduale variazione dei valori del mondo medievale che hanno dovuto conformarsi alle leggi su cui la borghesia fonda il proprio potere economico e politico.

L'amore, in particolare, non deve più essere concepito come un dono di sé all'altro, indipendentemente da un legame di sudditanza di tipo giuridico, ma come sete in possesso che è possibile soddisfare solo all'interno di un matrimonio contrattuale accettato dalla donna come "libera" contenente. *"L'amore deve venire a costituire la società capitalista l'espressione più evidente e inoppugnabile della naturalezza della*

concezione vigente nell'essere umano e della naturalezza dei rapporti di produzione istituiti e difesi dalla classe borghese". (Poole, G., "Alle origini della concezione borghese della donna" in Manoukian, A., Op. cit., pag.98)

Ancora una volta la donna, che fin dalle epoche antiche è stata strumento di ideologia, incarna un ideale di femminilità che è frutto non di sportelli, ma di una ideologia di classe.

Nel caso della società borghese si tratta di una concezione secondo cui la spinta alla vita consiste in un inesauribile desiderio individuale privato di possedere che si riflette in tutte le attività umane, compresi quindi i rapporti sessuali.

Poole, analizzando la produzione letteraria del '200 e '300, rileva quanto segue: il cristianesimo, in quanto idealismo, poteva essere strumentalizzato dagli ideologi del tempo e infatti, separando manicheisticamente il mondo terreno (cattivo e peccaminoso) da quello celeste, costituiscono una gerarchia di vizi, dei quali i meno biasimevoli vengono fatti valere come virtù. L'amore per la donna, quindi, in quanto amore terreno era peccato, in quanto amore per la più bella delle creature, poteva innalzare un uomo al di sopra degli interessi materiali (guadagni profitti); d'altro canto [si sviluppa] un atteggiamento ambivalente e contraddittorio nei confronti della donna. Ella non è solo l'angelo in terra, ma la bisbetica, l'infedele, la provocatrice, la più bassa e peccaminosa delle creature.

I due atteggiamenti nei confronti della donna, quello idealista e quello misogino, corrispondano al carattere della produzione capitalistica: la bisbetica e incontentabile incarna l'avarizia e il consumo insaziabile dei beni, stimola e giustifica la produzione del marito e diventa, nello stesso tempo, la dimostrazione ambulante della ricchezza del marito stesso.

"..... Il principio del piacere si deve sottomettere al principio di realtà nella sua particolare forma storica di principio di prestazione. Nell'ideologia borghese ciò viene effettuato associando il principio del piacere, cioè il consumo, alla donna – cupida di beni, prodiga con il denaro estorto con le moine e gli inganni al marito costretto a produrre sempre di più - e il principio di prestazione, cioè la produzione (in senso stretto), all'uomo, per antica tradizione più nobile". (Poole, G., in Manoukian, A., Op. cit., pag.109).

L'uomo, comunque, deve evitare ogni evasione, ogni allargamento del principio del piacere che, distruggendo il lavoro, disperderebbe il patrimonio e minerebbe la sua esistenza in quanto borghese. Di può spiegare così l'odio e il profondo disprezzo per il borghese per la donna: è la difesa contro l'amore che minaccia sempre di liberarlo dall'egoismo che gli garantisce il guadagno privato, il suo essere borghese.

In definitiva, comunque, il matrimonio contrattuale borghese sancisce la continuità del rapporto lavoro-godimento che garantisce al borghese sia una sistemazione domestica tranquilla che interferisce solo minimamente con la produzione, sia la sicurezza della paternità e quindi della trasmissione del patrimonio a "sangue del proprio sangue".

In questo contesto la donna vale solo come oggetto di consumo (paziente, buono, ubbidiente) e come mezzi di produzione - dei figli - e di riproduzione della forza lavoro stanca – marito - ; nel senso che consentendogli l'esercizio del potere e uno sfogo delle contraddizioni esterne, lo prepara alla giornata lavorativa successiva. Possiamo verificare, inoltre, che il rapporto tra l'uomo e la donna riproduce il rapporto economico esistente tra borghesia capitalistica e proletariato (Marx). Come la donna, anche il proletario è una creazione storica della borghesia che lo costringe a vendere la propria forza lavoro in cambio di un salario; la donna vende la sua forza lavoro in cambio del mantenimento e del riconoscimento

sociale. Entrambi, donna e proletariato, sono liberi cittadini che contraggono con un altro cittadino - il padrone - un contratto di lavoro che la legge deve tutelare.

Come sul mercato i "padroni" si mettono su un piano di concorrenza: quella che sarà la loro sposa dovrà essere illibata e avere, quindi, come tutti prodotti che si rispettino, il sigillo di garanzia. Questo pesante asservimento della donna sia sul piano pratico - stimolo alla produzione e oggetto di consumo - , sia sul piano ideologico - amore come giustificazione della naturalezza del sistema capitalistico - ha accentuato la profonda alienazione della donna e oggi ha dato il via a una presa di coscienza delle donne e, conseguentemente, a una crisi del ruolo della famiglia come luogo di elezione dello sfruttamento femminile. La crisi della famiglia moderna è inoltre da collegare con quella che Marx ha definito la legge tendenziale dello sviluppo storico secondo cui si verifica una progressiva separazione dell'individuo in forza di una crescente divisione del lavoro che si riflette sulla stessa natura familiare.

In effetti possiamo storicamente constatare una progressiva contrazione del gruppo a famiglia e una successiva contrazione dell'associazione familiare "all'ambito del coniugio e del sangue, relativamente a una sempre più alta divisione del lavoro che comporta, a sua volta, una profonda atomizzazione della società.

In questo contesto la comunità domestica del centro di produzione diventa centro del sostentamento. Alcuni compiti della famiglia vengono socializzati: assistenza, previdenza, scuola ed educazione, istituti di tutela e protezione dei minori, incapaci, inabili. Questo fatto crea una contraddizione tra l'impostazione privatistica del sistema capitalistico e queste tendenze sociali - che non sono fonte di produttività, diretta - evidentemente difficilmente risolvibili all'interno del sistema.

Il ruolo della donna nella famiglia borghese

La donna con il progressivo affermarsi della società borghese, viene dunque relegata in casa, questo fatto corrisponde alle esigenze del capitale nascente di creare delle istituzioni a livello sociale che permettano questa fondamentale divisione del lavoro: prelevare cioè gli uomini dai nuclei comunitari (le grandi famiglie del Medio Evo erano formate da vecchi, adulti, bambini) e organizzare nelle case quelli che servono alla riproduzione della forza lavoro, relegando in ghetti vari (ospizi, carceri, asili, ospedali) tutti quelli che non sono produttivi. Come l'uomo serve per produrre nelle fabbriche, così la donna serve a riprodurre forza lavoro e a fornire tutti quei servizi sociali - lavori domestici - che gli uomini, allontanati dalle case, non erano più in grado di fornire: le donne dovevano cioè occuparsi interamente di tutto quello che era "interno" al ménage familiare, l'uomo si occupava dell'esterno.

Su questa base incomincia così tutta un'ideologia sulla donna ritenuta come diretta responsabile di tutto ciò che concerne i figli e la casa. La casa comincia a funzionare non più come nucleo comunitario di incontro con gli altri, come centro educativo e insieme di produzione, come era stato finora, ma essenzialmente come rifugio dopo il massacrante lavoro delle fabbriche, come unico luogo di vita possibile per i bambini (visto che nelle città, dove la gente è obbligata ad agglomerarsi per essere vicina alle fabbriche, i bambini non hanno più un loro spazio) e come futuro centro di consumi.

All'interno di questa logica, la donna doveva essere madre per garantire la produzione della manodopera, deve essere, come abbiamo visto, moglie fedele per garantire la paternità della prole a cui trasmettere il patrimonio, deve sapere gestire la casa per garantire una maggior economicità dei servizi domestici. Con il suo completo assoggettamento economico - la donna in casa non ha salario -, fisico e psicologico si garantisce alle fabbriche di funzionare.

Si fissano le regole precise per la sua vita sessuale - castità prematrimoniale, fedeltà coniugale - , che si toglie ogni potere decisionale - potestà maritale - , si precisano i suoi compiti - moglie e madre - : se ne fa, anche a livello sessuale, un oggetto della forza lavoro maschile (anche se esso diventa un dovere coniugale).

Le scuole, le poche che ci sono, sono separate: insegnamento di tipo professionale per i maschi, nessuna scienza per le donne, soltanto istituti religiosi per soggiogarle con un'ideologia e addestrarle al “ ruolo passivo” .

Nella vita sessuale e in ogni altro momento il loro godimento sarà solo e sempre il riflesso della soddisfazione del maschio. Rousseau teorizzerà più avanti nel suo “Emile”: “ ... *deve essergli piacevole alla visita, conquistare rispetto e amore, allevarlo nella fanciullezza, accudirlo nella maturità, consigliarlo e consolarlo, rendergli gradevole e felice la vita, ecco i doveri delle donne in ogni tempo e quello che va loro insegnato finché son giovani*”. (Sullerot, E., “Storia e sociologia del lavoro femminile)

L'ignoranza è una condizione base per oggettivizzare le donne fino a questo punto i ignoranti sono infatti tenute tutte le donne, a qualsiasi strato sociale appartengano.

“Istruzione e lavoro” gridano le donne agli Stati Generali del 1789, ma dovranno essere deluse.

Le idee di Rousseau, uno dei teorici della rivoluzione francese e non a caso della famiglia, verranno applicate alla lettera: alle donne verranno interdetti la vita pubblica e il lavoro remunerato.

Verranno loro dati i fondamenti dell'istruzione necessaria in vista della sua funzione, imposta, di educatrici dei figli. La letteratura da questo momento in poi sarà traboccante di poemi sull'amore materno: la donna verrà letteralmente bersagliata da tutta una moda sul bambino (dal vestiario infantile al vocabolario appositamente studiati. La pedagogia comincerà a dilagare, il ruolo della madre sarà “santificato” . Gli stessi rivoluzionari se ne occupano; ecco una delle numerose dichiarazioni sul tema: è di Chaumette relatore della legge con cui si vietava alle donne di riunirsi in assemblee e clubs: “...*La natura dice alla donna: sii donna. Le tenere cure dovute all'infanzia, le dolci inquietudini della maternità, ecco i tuoi lavori. Ma le tue occupazioni assidue meritano una ricompensa? Eh! bene, l'avrai! Tu sarai la divinità del santuario domestico, tu regnerai su tutto ciò che ti circonda con il suo fascino invincibile delle grazie della virtù. Donne imprudenti che volete diventare uomini, non siete abbastanza bene differenziate? Cosa vi è necessario di più? Regnate sui nostri sensi! I legislatori sono ai vostri piedi!*” (Sullerot. E., Op. cit): Il sentimento materno, vissuto in questa forma esasperata di esclusiva sui propri figli, sia stata una costruzione in funzione di questo sistema di è bene ricordare quello che è il rapporto tra madre e figli nel Medioevo; nell'ambiente nobile borghese le madri non allevavano i propri figli, l'infante veniva affidato alla nutrice, per lo più in campagna, che si occupava di lui fino a che fosse stato in grado di frequentare il salotto materno. Poi le bambine venivano affidate alle domestiche, i bambini ai domestici. I figli chiamavano alla madre “madame”, il rapporto era di una certa estraneità. Nell'età dell'istruzione, il padre - a volte con la collaborazione materna - sceglieva per il figlio il maestro cui veniva completamente affidato. Per i figli dei poveri il problema dell'educazione era risolto nel modo più semplice: i bambini imparavano vivendo con tutti gli altri, andando in campagna a lavorare fino dall'età di sette – otto anni; cresciuti da tutta la comunità, erano nuovi componenti di cui ognuno si occupava. In tutti e due i casi la madre aveva un ruolo abbastanza marginale. Non era raro anche l'attaccamento della nutrice fosse più forte per il signorino per suo figlio stesso: e questo, senza voler essere una critica o un giudizio, dovrebbe far riflettere su come anche i sentimenti abbiano una storia e come una madre possa essere spinta ad amare o odiare suo figlio anche perciò che egli rappresenta. Ma nel momento in cui si decide che ogni donna deve occuparsi

esclusivamente dei suoi figli, si cerca di esasperare in lei il sentimento di possesso, di orgoglio di identificazione di se stessa in loro, di completa responsabilizzazione per tutto ciò che li riguarda. E così le nutrici, ritenute da questo momento irresponsabili sono considerate il flagello sociale e incomincia nei salotti la moda dilagante della “vanità della mammella”, cioè l'obbligo - orgoglio per le madri di allattare i figli direttamente al seno. E tutta questa ideologia sulla maternità era in modo evidente solo un'esigenza della nuova produzione di organizzarsi su questi punti, e ciò avveniva in modo assolutamente sganciato da quello che era possibile, effettivo mutamento nel rapporto madre - figlio e le reali possibilità di maternità responsabile. Infatti, nulla era mutato per quanto riguarda la mortalità infantile e il numero degli abbandoni: a Parigi nel XVIII secolo, in piena “moda del bambino” la mortalità è enorme e gli abbandonati solo un terzo dei nati. Negli appositi ospizi un bambino su nove arriva ai vent'anni. Le grandi scoperte di Pasteur, decisive per la riduzione delle malattie infettive e della mortalità infantile, arriveranno dopo oltre un secolo: non è possibile quindi in nessun modo la “causa scientifica” di questa nuova forma di comportamento delle madri nei confronti dei figli.

Riassumendo con la Soullerot: *“All'origine non vi è per nulla, il miglioramento dell'igiene, il progresso della puericoltura o la regressione della mortalità, ma piuttosto una nuova concezione dei ruoli maschile e femminile, che, arriva a condizionare perfino i sentimenti e che più si adatta alle economie capitalistiche in via di fioritura e alla civiltà della tecnica allora in gestazione ... Sempre più si disperdono le grandi famiglie allargate.... [e] questo genere di famiglia lascia il posto al tipo di famiglia urbana più ristretto, comprendente essenzialmente il padre, la madre e i figli nati dal matrimonio. Questo nuovo nucleo sociale è considerato come l'unità di base della società.[...] La donna, impegnata nei compiti della sopravvivenza quotidiana e dell'educazione dei figli, è la condizione implicita di tutte le costruzioni dei rivoluzionari del secolo XVIII secolo, la condizione della costruzione dell'era industriale capitalista del XIX”.* (Sullerot, E., “la donna e il lavoro”, Estas Kompass, Milano 1969, pag. 73/74).

I rapporti della donna con se stessa e con gli altri.

“Se la nostra esperienza è distrutta, il nostro comportamento sarà distruttivo.” (Laing, R., “La politica dell'esperienza”, Feltrinelli, Milano 1968, pag. 25).

Per poter affrontare il tema dei rapporti che la donna ha con se stessa e con gli altri, è necessario riassumere brevemente quanto è stato detto sin qui per stendere un quadro della situazione in cui molto spesso la donna viene a trovarsi.

Sappiamo che non è un destino biologico né esclusivamente psichico o economico quello che definisce la donna come “inferiore”, come “uomo castrato”: sappiamo che è stato l'insieme della storia e della cultura che ha “prodotto” un ruolo – la donna, come l'uomo del resto, ormai è un ruolo, un insieme di atteggiamenti, di modi di essere e di stare al mondo acquisiti, imparati, molto spesso contrati alle esigenze di base della persona – che la bambina lentamente assume.

Abbiamo visto, inoltre, come il modello a cui la donna deve uniformarsi sia un modello storicamente determinato, e come tutto il sistema educativo in famiglia, nella scuola materna, nella scuola dell'obbligo, anche sul lavoro, in ogni occasione sociale insomma, imponga con prepotenza sin dall'inizio – solo così i risultati saranno migliori – l'adeguamento a tale ruolo. In definitiva: “Donne non si nasce, lo si diventa”. (De Beauvoir, S., Op. vit., parte II, pag.15). Abbiamo considerato, incidentalmente, come il ruolo che la società e la cultura assegnano alla donna è quello di un essere sottomesso, passivo, con poche iniziative, reazionario, rigido, tramite fedele dell'ideologia, completamente bloccato a livello di espressione emotiva e comportamentale, falsato nel suo rapporto con le persone e il mondo.

Evidentemente l'assunzione di determinati atteggiamenti e comportamenti si ripercuote sulle relazioni che la donna intrattiene con se stessa e con i propri simili. ma siccome la dimensione in cui si muove la donna è quella privata – poiché è esclusa, tramite una serie di divieti più o meno espliciti, dalla vita sociale – tali relazioni saranno limitate, con molta probabilità nella grande maggioranza dei casi, al marito, ai figli, parenti e pochi amici (di solito colleghi del marito). Se la donna lavora anche fuori casa il giro delle sue relazioni sociali si allarga all'ambiente di lavoro.

Vorrei sostenere, qui solo incidentalmente, che la dimensione privata in cui si muove la donna esclude il sociale, ma non il politico perché, come vedremo più oltre, essa ha un significato politico ben preciso che è quello di avallare la mistificazione capitalistica secondo cui il mondo domestico e il mondo extradomestico sono schizofrenicamente separati e non, come sono in realtà, strettamente interdipendenti e reciprocamente funzionali.

Dato che fin da bambine le donne sono "preparate" a svolgere la loro missione di mogli e di madri, è naturale che, arrivate al traguardo dell'adolescenza, tutte si dispongano sulla linea di partenza di quella specie di "corsa dei cavalli" il cui ambito premio è la conquista di un marito. La facciata di questa squallida realtà è l'ideologia dell'amore romantico e del matrimonio per amore. In realtà si tratta dell'unica forma di sopravvivenza possibile in una società in cui la donna sola – giovane o vecchia – viene completamente emarginata.

E' vero che anche gli uomini sono costretti a competere per vendere meglio la loro forza fisica e mentale sul mercato del lavoro, ma l'uomo, in cambio del suo lavoro, riceve un salario, è considerato un individuo sociale di per se stesso e riceve una domestica-amante gratis, sostituibile più o meno facilmente a seconda della classe sociale a cui appartiene.

La donna non riceve salario per il lavoro che eroga in casa – infatti il suo non è un lavoro, è un dovere implicito nella sua missione – e come individuo non è considerata socialmente di per se stessa: la donna o è "la figlia di...", o "la moglie di...", o "l'amante di..." o "la sorella di..." o "la ragazza di o la fidanzata di..."

Con il matrimonio la donna perde il suo cognome, cioè una sua identità sociale autonoma: per il capitale il controllo è più facile se molte persone sono raggruppate sotto un unico referente.

La relazione uomo-donna è indicativa di quelli che sono i rapporti della donna con le poche persone che "incontra".

Lieta Harrison in "La donna sposata (1972) riporta i dati di interviste – svolte a Milano, Roma e Palermo - a donne di due generazioni su problemi del sesso, del matrimonio, della programmazione delle nascite. I risultati sono agghiaccianti:

Casalinga 59 anni romana: "le sposate sono più felici perché hanno uno scopo nei figli da crescere; da vecchie si è tutte delle disgraziate". [chi parla è finita in un ospizio].

Cameriera 47 anni palermitana: "Una donna se non è di un uomo non è di nessuno".

Casalinga 56 anni romana: "La zitella è una disgraziata che finisce sempre per fare la serva in casa di un parente sposato".

Operaia specializzata 29 anni milanese: "Le sposate hanno una vita più completa. La donna ha bisogno di un uomo e in Italia ancora si crede alla necessità del matrimonio".

Casalinga 28 anni romana: “Penso che le sposate siano molto più felici. La nostra è una società per mogli”.

Operaia 29 anni milanese: “Mi sembra di essermi condannata all’ergastolo da sola, con le mie mani”:

Casalinga 31 anni milanese: “Mi sento oppressa dalla vita domestica, ma non so fare altro”.

Casalinga 65 anni milanese: “Il matrimonio è tenuto in piedi grazie alla pazienza della donna. Ne occorre tanta, tanta”.

Ex impiegata 61 anni romana: “Votarsi totalmente al marito, dimenticandosi di avere avuto una vita libera”.

Casalinga 52 anni romana: “Le sorti del matrimonio sono in mano alla donna. Se la donna non sa fingere è finita. La donna deve dire quello che il marito vuole e fare poi di testa sua”:

Casalinga 40 anni milanese: “Sono una donna molto calda, basta toccarmi con un dito che partecipo. Mio marito però è sempre molto stanco. Li abbiamo interrotti (i rapporti sessuali) da quattro anni”.

Impiegata 32 anni palermitana: “5 o 6 al mese. Se dipendesse da me almeno il doppio”:

Impiegata 26 anni palermitana: “Mio marito va dal minuto primo ad un massimo di dieci: il rapporto vero non ho il tempo di dire – Dio, che fu? – che lui ha già finito”:

Casalinga 31 anni romana: “Mio marito non va avanti oltre il minuto: tutto compreso”.

Impiegata 25 anni romana: “Nei periodi in cui lavora non più di cinque - dieci minuti; in vacanza almeno il doppio. Rapporto vero sempre lo stesso, mai oltre i due, tre minuti”.

Casalinga 61 anni romana: “Con uno o due minuti ci si leva il pensiero”.

Casalinga 65 anni romana: “Se Dio vuole in cinque minuti tutto è finito”:

Casalinga 52 anni romana: “Dipende, cambia da uomo a uomo. Mio marito in due minuti si è anche rilavato”.

Casalinga 34 anni milanese: “Figuriamoci se quello si preoccupa di me! Mio marito è tipo Jack lo svelto, quello della barzulletta: cinque minuti e tutto è finito. Il rapporto vero in trenta secondi è risolto. Che si può dire ad un uomo così? Preferisco lasciarlo nelle sue illusioni”:

A mio avviso, ci sono due linee interpretative complementari:

- Nella famiglia, i rapporti tra marito e moglie si svolgono tra uno che ha potere e una che non ne ha – anche se lavora fuori casa. E’ una relazione tra due persone di cui una vuole e può realizzarsi solo all’esterno della casa, sia che creda di poterlo fare nella competizione entro il mondo del lavoro, sia che lo voglia fare attraverso “le lotte e i conflitti sociali” – dove per sociale si intende solo “fuori casa” -, mentre l’altra deve necessariamente realizzarsi tra le mura della casa in affetto e amore per la famiglia.

- La donna arriva alla relazione con questa persona particolare – il marito – decurtata di tutte le sue esigenze più vitali, deformata nelle sue aspirazioni, condizionata, frustrata, depressa, possessiva, inibita nelle sue espressioni fisiche e affettive, disinformata, impotente. Se vicino a questa donna “storica” si pone un uomo “storico” diversamente condizionato, ma condizionato egli pure, e si inseriscono entrambi in una situazione come la famiglia fatta su misura – come abbiamo visto – per il capitale, si ha un quadro approssimativo di quelli che può essere il rapporto tra un uomo e una donna nella nostra società.

Bisogna, inoltre, tener presente attraverso quali “filtri” educativi passa l’atteggiamento riguardo al sesso: prima la paura del maschio cacciatore, la spada di Damocle della verginità da mantenere, la percezione del passaggio di proprietà a cui la donna è sottoposta dal padrone- padre al padrone-marito, un calcolo preciso di quello che si può concedere, o di quello che si deve vietare, per salvare l’onore, la rispettabilità, per non passare “per una donna poco seria”.

Il prezzo per milioni di donne è stato la rinuncia alla propria spontaneità e ai propri bisogni, fino alla negazione completa di una parte di se stessa oppure la fatica e l’umiliazione del marciapiede.

Oggi, con la rivoluzione sessuale in corso, le cose sono cambiate, ma non sostanzialmente, hanno solo cambiato segno: non puoi più rifiutarti di fare l’amore altrimenti sei lesbica, frigida, inibita, retrograda e via dicendo. E questo per un fatto molto semplice: la rivoluzione sessuale può essere tale solo all’interno di un cambiamento radicale della società, cioè dell’organizzazione sociale del lavoro e della relativa ideologia e, conseguentemente, del rapporto tra le persone.

Un altro tipo di relazione (o, quasi sempre, l’unico altro tipo di relazione) è quello che la donna instaura con i suoi figli. Abbiamo visto prima come il mito dell’infanzia e il sentimento materno siano il prodotto di una ben definita epoca storica (sec. XVIII).

Come abbiamo esaminato, l’atteggiamento della madre nei confronti del figlio è determinato dall’insieme della situazione e dal modo in cui lo accetta.

“Come l’innamorata, la madre è felice di sentirsi necessaria, è giustificata dalle esigenze a cui risponde; ma la difficoltà e la grandezza dell’amore materno consistono nella mancanza di reciprocità [... la donna] non aspetta nessuna ricompensa in cambio dei suoi doni, spetta alla sua libertà di giustificarli”. (De Beauvoir, S., Op. cit., pag. 293 - 294)

Ma raramente succede: normalmente la maternità è un compromesso tra narcisismo, altruismo, sogno, sincerità, malafede, abnegazione e cinismo. Questo fatto è spiegabile tenendo presente come molto spesso la madre è una donna insoddisfatta, sessualmente frigida o inappagata, socialmente priva di potere e nell’impossibilità di incidere direttamente sulla realtà esterna, definitivamente relegata tra pentole e lucidatrici, panni da lavare e letti da rifare ogni giorno, per migliaia di giorni.

“... Quando si è capito fino in fondo a che punto la situazione attuale della donna le rende difficile il suo pieno sviluppo, quanti desideri, ribellioni, pretese, rivendicazioni la agitano sordamente, è spaventoso pensare che le siano affidati bambini indifesi”. (De Beauvoir, S., Op. cit., pag. 294).

Psichiatri e psicologi hanno tentato di ovviare da questa situazione viziata con testi, conferenze, dibattiti alla televisione e pareri sulle riviste femminili, con il solo risultato di colpevolizzare ancora di più la donna e di mistificare un problema - quello della socializzazione dei bambini è quello del rapporto fra persone e non può certo trovare una soluzione un testo di psicologia di un nuovo tipo di manicomio.

Già da molti anni si è giunti a una definizione dei meccanismi di socializzazione, come processo riguardante non il singolo - la madre - o gli specialisti, ma la collettività nei suoi valori e nella sua organizzazione. Questo “servizio sociale” è, invece, fornito dalla donna. Quando dico che il processo di socializzazione riguarda la collettività, non propongo di separare drasticamente la madre del figlio - sarebbe ancora una volta violenza - , sostengo solo che nelle condizioni attuali un rapporto corretto tra madre e figlio è difficile se non impossibile da attuare, sia perché è esclusivo - da qui la necessità di un tipo diverso di socializzazione -, sia

perché non si possono rispettare i diritti alla vita, all'autonomia, alla libertà di un'altra persona - in questo caso il figlio - se non si sanno, non si possono rispettare in se stessi .

Fa parte dell'esperienza di ogni individuo una madre capricciosa, incostante, tesa o masochista nei confronti del figlio: il figlio deve essere l'incarnazione di qualche parente conoscente, l'oggetto da mettere in mostra, l'adulto in miniatura o l'idolo, ragione di vita a cui sacrificare tutto. dice Simone de Beauvoir: *“Alcune madri... attingono da questi sacrifici il diritto di negare al figlio ogni indipendenza; questa rinuncia si concilia facilmente con una volontà tirannica di dominio.... Le sue scene di rassegnazione generano nel figlio sensi di colpa che spesso peseranno su di lui per tutta la vita: sono ancora più nocive delle scene aggressive”*. (De Beauvoir, S., Op. cit., pag. 296).

Oltre ai molti atteggiamenti psicologici con cui la donna affronta la maternità (e di cui ho parlato nel capitolo secondo) ci sono delle situazioni molto “concrete” che interferiscono in tale rapporto. La donna, con la maternità, sale un gradino del rispetto sociale: questo comporta una serie di gratificazione per lei - chi non ne madre è una donna incompleta - , ma anche una serie di obblighi in risposta alle aspettative del marito e dei parenti il cui atteggiamento spesso ansioso e critico aggrava la situazione. Inoltre gli appartamenti e le città, fatti su misura per lavorare, ma non per vivere, costringono la donna ad essere, più che madre, un controllore: non rompere, non fare chiasso, non giocare con l'acqua, non toccare eccetera; il figlio è una fatica in più e disturba molto spesso anche la relazione della donna col marito. È ovvio che in tal modo i contenuti che la donna media al bambino sono, a dir poco, distorti: li analizzerò paragrafo seguente.

Vediamo ora di trarre alcune conclusioni: le relazioni della donna con le persone con cui vive sono spesso falsate ed difficili: col marito e i figli non può essere una persona, già da tempo è ormai un “ruolo” e l'organizzazione familiare non fa che rinforzarlo.

Con le amiche è in una situazione di competitività: “il mio appartamento è più lindo del tuo”, “il tuo televisore ha più pollici del mio”, “mio figlio ha tre cappotti”, “il tuo frequenta la scuola più signorile”... E la competitività, indotta dal sistema, si stabilisce all'unico piano di esperienza della donna: la famiglia e la casa.

Ma c'è un altro fattore molto importante che condiziona il tipo di approccio e di relazione con le persone: il rapporto della donna con se stessa, con il proprio corpo, il tipo di esperienza, cioè, che le è consentito di avere del proprio corpo. In fin dei conti, tutti viviamo estranei ai nostri corpi e alle nostre menti.

“In larga misura questa devastazione è opera di violenza che è stata compiuta contro ciascuno di noi, e da ciascuno di noi su noi stessi, e il nome sotto il quale si fa passare buona parte di questa violenza, è quello di amore.” (Laing, R., Op. cit., pag. 58-59) E ancora: *“Ci insegnano di che cosa dobbiamo e di che cosa non dobbiamo fare esperienza, esattamente come ci insegnano quali movimenti fare e quali suoni emettere...”* (Laing, R., Op. cit., pag. 58-59). *“Come gli si insegna (al bambino) a muoversi in modi peculiare, scelti dall'intera gamma dei movimenti possibili, così gli si insegna ad avere esperienze determinate tolte dall'intera gamma possibile”*. (Laing, R., Op. cit., pag. 58-59)

Il corpo è lo strumento attraverso cui il bambino impara a conoscere il mondo circostante, ma se questo strumento viene decurtato di qualche sua parte, perché il bambino impara a cancellarla come fonte di esperienza, allora il suo rapporto col mondo assume questa angolatura.

Probabilmente il nostro atteggiamento schizofrenico nei confronti della realtà è da ricercare, oltre che nelle contraddizioni della vita moderna, nell'insanabile spaccatura, che anche i pregiudizi religiosi hanno

contribuito ad inculcarci, fra la mente e il corpo e il nostro atteggiamento privo di profondo rispetto per la vita (degli uomini, degli animali e delle piante) è da ricercarsi, forse, nel disprezzo per il nostro stesso corpo.

Se poi, come dice la Deutsch, “ *le differenze anatomiche tra i due sessi assumono maggiore importanza... e il contrasto organico tra attività estroverse dell'apparato sessuale del ragazzo e l'attività velata, meno consciamente percepita e meno urgente della fanciulla si riproducono nella vita della psiche*”, il destino della donna è segnato. (Deutsch, H., “Psicologia della donna”, Boringhieri, parte I, pag. 126)

Imparare che il proprio corpo è qualche cosa di sporco, che certe parti di esso non esistono, che certe altre devono essere usate con precauzione e cautela, che certi movimenti non si devono fare, e se ne devono fare altri è un limite insormontabile alla nostra esperienza e tanto più atroce quanto più quell'esperienza che non abbiamo potuto fare allora, in quella precisa situazione spazio-temporale, non potremo ripeterla più con lo stesso spirito e con le stesse modalità, e così per tutta la vita.

Cooper riporta un esempio significativo della rimozione cui siamo costretti: “*Prima che la bambina possa essere la bambina di se stessa viene circondata da bambini oggetto (le bambole più “perfette” sono le più costose), così che impara a dimenticare l'esperienza della nascita e dell'infanzia, e diventi non la bambina di se stessa, ma semplicemente “come una bambina” o, se più avanti nella vita vuole tornare a questa zona, infantile (regressiva, isterica, ecc.) di essere una madre come sua madre e come tutte le altre navi sono state educate non ad essere se stesse, ma ad essere “come madri”*”. (Cooper, D., “La morte della famiglia”, Einaudi, Torino 1972, pag. 71).

C'è ancora un altro punto che può aiutarci a capire il perché di un certo tipo di rapporti interpersonali che la donna intrattiene: non esiste una cultura femminile che possa fornire alle donne i parametri per un'interpretazione della loro esperienza e dei fatti.

La cultura stessa è maschile; dice la De Beauvoir: “*la rappresentazione del mondo, come il mondo stesso, è opera degli uomini; essi lo descrivono loro punto di vista; che confondono la verità assoluta*”. (De Beauvoir, S., in Firestone, S., “La dialettica dei sessi”, Guaraldi, Firenze 1971, pag.167).

Le donne, tutt'al più sono le ispiratrici e il contenuto della cultura. Inoltre: “*lo strumento per rappresentare e oggettiva la propria esperienza in modo da poter trattare con essa, la cultura, è così saturo di pregiudizi maschili che le donne non hanno quasi mai la possibilità di vedersi culturalmente attraverso i propri occhi. Così che alla fine i segnali provenienti dalla loro diretta esperienza che contrastano con la cultura prevalente (maschile) sono negati e rimossi*”. (Firestone, S., Op. cit., pag 168).

E il cerchio si chiude di nuovo.

La donna e la famiglia di oggi.

Che l'istituzione della famiglia, e della famiglia nucleare in particolare, sia il fondamento di almeno tutti i paesi industrializzati è un fatto evidente. All'ideale capitalistico di una produzione di un perpetuo sviluppo e ordinata - cioè dove tutti i conflitti sociali siano recuperati - corrisponde l'ideale della famiglia ordinata e lavoratrice, a cui è fornito l'ideale di rapporto sessuale ordinato e pulito - ciò è diretto alla produzione dei figli - . Per famiglia ordinata, naturalmente, l'ideale capitalistico intende la famiglia in cui tutti i conflitti esplodono verso l'interno, superati sia attraverso la coercizione diretta tradizionale, sia attraverso la più sottile coercizione di psicologi, psichiatri, consulenti ed istituzioni varie, più o meno apertamente repressive.

La nostra è una società dove conta solo la produzione, siamo immersi in un sistema economico basato sul meccanismo di produzione senza fine e fine a se stessa, poiché solo pochissimi usufruiscono della ricchezza sociale prodotta e gli altri riescono a conservare quello che hanno e a fare quello che possono soltanto a prezzo di dure lotte. Il rapporto di produzione capitalistica può sussistere solo a condizione che questo meccanismo vada avanti all'infinito e perché ciò avvenga è necessario che questo tipo di rapporto domini in tutto il pianeta, ogni manifestazione, ogni relazione tra le persone e con gli animali e le cose.

Non fa meraviglia, quindi, che la relazione uomo-donna, il primo rapporto sociale su cui si basano tutti gli altri, sia da considerare così importante, perché controllando questo rapporto, facendo un certo uso del "sesso" e della "famiglia", si controlla un muro maestro della costruzione e della stabilità sociale.

IL tipo di famiglia in cui viviamo infatti, è il luogo in cui si produce e produce la forza lavoro, è il cardine del controllo politico su cui si basano tutti gli altri tipi di controllo.

"Da agente economico diretto di produzione, da soggetto innanzitutto ed attivamente economico, la famiglia diviene così per strati sempre più larghi di popolazione agente di riproduzione e mantenimento – in tutte le sue accezioni – della forza-lavoro: dal lavoro domestico non pagato e pure necessario (ivi compresa la serie infinita di prestazioni e pratiche burocratiche implicate oggi nella gestione del nucleo familiare), alla socializzazione e risocializzazione dei suoi membri". (Saraceno, C., "Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista", De Donato, Bari 1972, pag. 20 – 21)

Per effetto della caratterizzazione mediante un rapporto salariale individuale di quasi tutti i membri della classe media che si avvicina a quelli della classe proletaria, e delle contraddizioni derivanti, la famiglia del ceto medio diviene il centro di tutte le aspettative e tutti i bisogni frustrati altrove, senza alcuna alternativa di tipo extra familiare.

Nella famiglia operaia il rapporto fra i coniugi prevede una forte divisione del lavoro secondo il sesso, con l'autorità - potere supremo riconosciuta al marito.- padre come principale sostegno economico della famiglia. Il lavoro extra - domestico si risolve molto spesso, anziché in una maggiore autonomia per la donna, in un'ulteriore sfruttamento.

Comunque, nonostante tutte le tensioni derivanti dalla situazione oggettiva, la famiglia resta il nucleo protettivo in opposizione al minaccioso mondo esterno: questo bisogno di sicurezza porta le persone a restare unite sotto lo stesso tetto, qualunque sia il prezzo che si deve pagare, nonostante le difficoltà di convivenza.

All'interno della famiglia la donna, come si diceva prima, non può sfuggire in nessun caso ai rapporti di produzione determinati dal suo essere donna in una società capitalistica. Tutte le donne vengono cresciute in modo da essere in grado, non appena la mancanza di altre donne lo rende necessario di mandare avanti la produzione della forza lavoro a qualsiasi costo e senza conflittualità. Il lavoro della donna, non riconosciuto come tale e non pagato, che ella svolge all'interno della casa, è funzionale al capitale in quanto consente di abbassare i costi di produzione di quella merce fondamentale è la forza lavoro.

Significa anche poter manovrare liberamente il mercato della forza lavoro, in rapporto alle proprie necessità congiunturali, sia creando una disoccupazione non conflittuale (e le donne sono le prime ad essere espulse dalla produzione, ma questo non crea contraddizione perché tanto per loro c'è sempre la casa), sia limitando la classe operaia con il taglio di un secondo salario familiare. Questo fino a che la donna continuerà, come casalinga, a funzionare quale elemento di contenimento di controllo delle tensioni e dei conflitti. I prezzi salgono e la donna ne affronta le prime conseguenze; i malati vengono assistiti in modo

indegno e la donna supplisce, con altro lavoro, alle carenze del sistema sanitario; anche la riorganizzazione urbanistica (la mancanza di verde, carenza di scuole, di case, di servizi in generale) pesa sulla donna. Solo le donne possono mettersi in mezzo tra la società e i membri della famiglia per far sì che gli uomini non esplodano, i vecchi si limitino a brontolare senza impazzire, i bambini non finiscano sotto le macchine e i salari di fame continuino a bastare.

L'unico motivo che può far accettare alle donne questa situazione è il ricatto continuo che gli si impone loro con tutti i mezzi: questo è l'unico modo di essere donna, chi si ribella va contro al proprio ruolo "naturale", e sappiamo bene tutti, magari per esperienza, come pesa l'ostracismo che punisce la deviazione dalla norma. Se una donna si sente di non reggere, di non farcela, deve capire che è un fatto personale e che la soluzione deve trovarla da sola.

Anche il compito di garantire il rinnovo della forza lavoro, sia qualitativo e quantitativo, viene imposto alla donna all'interno di precisi rapporti di produzione. Per poter regolare il flusso della manodopera è necessario che alle donne venisse sottratto al controllo del loro corpo. Questo fatto è stato possibile utilizzando strumenti materiali e ideologici che trovano, come abbiamo visto, della struttura familiare, le condizioni prime per operare.

Il sistema capitalistico ha sempre prestato molta attenzione alle politiche demografiche quali strumenti di sviluppo, premiando le madri prolifiche quando occorrevano otto milioni di baionette, e sterilizzando le donne nere quando la crescita incontrollata del proletariato nero poteva creare delle situazioni esplosive nei ghetti.

La maternità è, all'interno di questa politica, lo strumento ideologico più efficace per controllare le donne e per ottenere l'adesione totale sistema. Il mito della maternità come missione continua a nascondere alle donne la realtà della loro condizione esaltandone gli aspetti biologici e mascherandone quelli sociali. La donna garantisce non solo per la forza lavoro venga riprodotto nella quantità necessaria, ma anche che venga cresciuta con le caratteristiche qualitative adatte allo sviluppo del sistema capitalistico.

I bambini devono essere educati, nell'età in cui sono più plasmabili, alla divisione del lavoro, ad avere subito chiaro in testa che per sopravvivere è necessario vendere la propria forza lavoro. Tutto questo deve continuare a riprodursi, assieme alla produzione materiale della forza lavoro, perché continuino ad essere efficaci i ricatti del capitale: dalla divisione attraverso le qualifiche, alla espulsione di masse sempre più ampie di lavoratori, alla emarginazione dei non produttivi.

Attraverso la madre, il bambino comincia ad accettare tutto questo come naturale, è questo il primo passo di apprendistato che continuerà poi nella scuola, nella propaganda dei mass media, nei circoli di ritrovo, eccetera, attraverso cui si vuole ottenere una forza lavoro adattabile e disponibile ai meccanismi di sfruttamento. Riassumendo: *"Alla moglie è chiesto di non entrare in competizione con il marito perché questi abbia uno spazio libero da tensioni e da concorrenza, in cui ritemperarsi per rendere di più; e alla madre è chiesto di costituire per i figli il punto focale di tutte le esigenze di tipo affettivo, un tempo distribuite su un ampio ventaglio di persone"*. (Saraceno, C., "dalla parte della donna", De Donato, Bari 1971, pag. 55).

Alla luce di questi dati possiamo ora cercare di vedere, non più dal punto di vista dell'interesse capitalistico, ma da quello dei membri della famiglia, che cosa porta l'organizzazione familiare.

In Inghilterra, da qualche anno ormai, scienziati come Laing, Esterson e Cooper hanno affrontato il complesso tema delle relazioni esistenti tra la malattia mentale e la famiglia. Essi giungono alla conclusione

che la famiglia è un nodo centrale di violenza che gli adulti hanno interiorizzato e che continuamente esercitano contro se stessi e contro i figli, mistificando continuamente questo processo, per produrre la "normalità" e le basi del conformismo.

"Allo scopo di razionalizzare il nostro complesso industriale militare dobbiamo eliminare la nostra facoltà di vedere chiaramente quello che ci sta sotto il naso e quella di immaginare cosa ci sia poco più in là. Molto prima che possa verificarsi un conflitto termo-nucleare, abbiamo dovuto distruggere la nostra sanità mentale. Incominciamo a farlo con i bambini; si impone la necessità di catturarli in tempo: senza il più completo e rapido lavaggio del cervello le loro sporche menti vedrebbero chiaro nei sporchi traffici. I bambini non sono ancora degli stupidi, ma noi li facciamo diventare degli imbecilli come noi, meglio se con degli alti quozienti di intelligenza.... Queste pressioni [dei genitori] sono intese precipuamente a distruggere la maggior parte delle sue [del bambino] potenzialità, impresa che, nel complesso, è coronata da successo: all'epoca in cui il nuovo essere umano a circa quindici anni, ci ritroviamo con un essere simile a noi, con una creatura semi -folle, più o meno integrata ad un mondo pazzo. Questa è, ai nostri tempi, la "norma".

[E più avanti]: *"La funzione della famiglia è quella di reprimere l'eros, di produrre una falsa sensazione di sicurezza, di negare la morte con l'evitare la vita, di togliere di mezzo la trascendenza; è quella di far credere in Dio e di evitare l'esperienza del vuoto, di creare, in breve, l'uomo a una dimensione: di incoraggiare il rispetto, il conformismo, l'obbedienza, di mettere i bambini fuori combattimento, di istillare la paura di fallire, di stimolare il rispetto per il lavoro, che provocare il rispetto della 'rispettabilità'". (Laing, R., Op. cit., pag. 64)*

Anche Cooper affronta il tema del funzionamento sociale della famiglia come elemento di condizionamento ideologico. *"Il potere della famiglia risiede nella sua funzione di mediazione sociale. Esso consolida il potere effettivo della classe dirigente in qualsiasi tipo di società basata sullo sfruttamento, fornendo ad ogni istituzione sociale una formula paradigmatica facilmente manovrabile. Così vediamo che il modulo familiare viene ripetuto nelle strutture sociali della fabbrica, dei sindacati, della scuola (sia inferiore che superiore), dell'università, delle società commerciali, dei partiti politici, dell'apparato governativo, delle forze armate, degli ospedali, dei manicomi e così via. La famiglia nelle sue metamorfosi sociali rende anonimi gli individui che lavorano vivono insieme in una qualsiasi struttura istituzionale". (Cooper, D., Op. cit., pag. 10).*

"Non ha senso parlare della morte di Dio o della morte dell'uomo sinché non siamo in grado di concepire appieno la morte della famiglia - quel sistema che come suo dovere sociale, filtra oscuramente la maggior parte della nostra esperienza e toglie quindi alle nostre azioni una genuina e generoso spontaneità". (Cooper, D., Op. cit., pag. 11)

"Poiché la famiglia non può dubitare di se stessa e della propria capacità di generare 'salute mentale' e 'atteggiamenti corretti', essa distrugge in ciascuno dei suoi componenti il dubbio come possibilità". (Cooper, D., Op. cit., pag. 12).

"Se non dubitiamo più diventiamo dubbi ai nostri stessi occhi e l'unica scelta che ci rimane è perdere la nostra visione per vederci con occhi altrui, e gli occhi degli altri (ciascuno dei quali è tormentata dalla stessa non riconosciuta problematica) ci vedranno altrettanto debitamente sicuri e rassicuranti". (Cooper, D., Op. Cit., pag. 13)

"... il complotto della famiglia teso a esteriorizzare le esperienze del corpo in qualche cosa che può essere fatto al di fuori del rapporto reale e secondo un orario che ci ricorda quello al quale dovevamo sottometterci nel secondo anno di vita o addirittura durante i primi mesi, quando ci addestravano ad andare al gabinetto

e venivamo messi "in posizione"; e ci fa dimenticare il preciso equilibrio esistente tra la possibilità di evacuare e quella di ritenere uno stronzo chiaramente percepito. Questa sensazione di distribuzione del dubbio e dell'esperienza di vivere il proprio corpo trae origine dal bisogno di raggruppamento umano, che si sviluppa nella famiglia prima che altrove. Una delle prime cose che ci insegnano durante il condizionamento familiare è che l'individuo non è in grado di esistere nel mondo con le proprie forze. Ci insegnano con abbondanza di particolari a disconoscere il proprio io e a vivere 'agglutinativamente' cosicché incolliamo su di noi parti di altre persone e procediamo quindi a ignorare la differenza tra quanto nel nostro io appartiene ad altri e quanto invece fa parte del suo essere proprio se stesso. Questo è alienazione, intesa come passiva sottomissione all'invasione da parte degli altri, e in primo luogo dei componenti della propria famiglia". (Cooper, D., Op. cit., pag.14).

Inoltre all'interno della famiglia Cooper riconosce una molteplicità di tabù, di cui uno molto forte è la proibizione di sperimentare la propria solitudine nel mondo *"e di fatto sembra che sia limitatissimo il numero di madri che riescono a tenersi lontane dal proprio figlio abbastanza a lungo da consentirgli di sviluppare la propria capacità di essere solo. "... Questo porta a una violazione della temporalizzazione, cioè della determinazione – del – tempo dell'individuo distinta dall'accettazione – del – tempo altrui, cosicché il sistema del tempo – in – rapporto – alla necessità della madre (che è una mediazione più o meno passiva dell'analogo sistema in uso nella società) si impone su quello del bambino". (Cooper, D., Op. cit., pag.18 – 19).*

In conclusione: risulta evidente che *"La famiglia, ancora istituzione, specchio e tramite dei rapporti di potere, mezzo ed esercizio della 'violenza di pochi su molti' non è una struttura mentale.... Anche la famiglia si colloca in una struttura sociale determinata, in un contesto politico non generico bensì estremamente specifico, come specifica e unidirezionale ne è la violenza". (Jervis Comba, L., introduzione a: Laing, R., "L'io diviso" Einaudi, Torino, pag. 11)*

Si può essere o non essere d'accordo con questi autori, ma simili analisi hanno il grande merito di porre in discussione con estrema efficacia quelle che sono alcune delle più laceranti contraddizioni dell'istituto familiare qual è oggi troppo spesso inteso, stimolandoci una volta di più a maturare nuove forme di convivenza sociale, più libere, più civili, più aperte alle profonde esigenze di dignità umana che ciascun uomo e ciascuna donna hanno in sé.

CAPITOLO QUARTO

Aspetti dell'educazione femminile nella scuola elementare:

- 1) la scuola consolida il ruolo
 - 2) una scuola diversa.
-

In questo ultimo capitolo intendo esporre una serie di osservazioni, svolte all'interno della struttura scolastica, sui modi in cui anche a livello di scuola elementare in ruoli maschili e femminili, già parzialmente definiti nella prima infanzia, siano ulteriormente rafforzati. Questa parte del mio lavoro costituisce una verifica della validità della mia ipotesi, verifica operativa e parziale e che non ha nessuna pretesa di essere sperimentale. Tengo a precisare che non mi propongo di compiere un'analisi completa, o comunque approfondita, di ciò che è e di ciò che rappresenta nella nostra società la struttura scolastica, ricerca che richiederebbe un lungo ed organico lavoro di tesi. Voglio solo, ripeto, mettere in evidenza i riscontri sul piano concreto del discorso fatto fin qui, sottolineare cioè come la scuola, dopo e con la famiglia, trasmetta ed affermi la differenziazione dei ruoli. Ritengo opportuno inoltre affrontare alcuni problemi inerenti alla

scuola, perché insegno nella scuola elementare e ho insegnato per un certo periodo in una scuola sperimentale integrata a tempo pieno. Da questa esperienza di scuola diversa ho ricavato una serie di indicazioni preziose per quello che è il piano di lavoro all'interno della scuola e per la puntualizzazione di alcuni problemi, come la differenziazione del ruolo femminile, la divisione del lavoro eccetera, che ho affrontato nei capitoli precedenti.

In due saggi – “La repressione della sessualità infantile” e “il sentimento della famiglia” – Philippe Ariès puntualizza come ci sia stata una profonda evoluzione del modo di considerare l'infanzia: durante il Medioevo la visione che si aveva dei bambini era profondamente diversa dalla nostra, i bambini, infatti, si differenziavano dagli adulti solo per la loro dipendenza economica.

Tutti i bambini erano letteralmente servi, l'infanzia era l'apprendistato per l'età adulta. I bambini crescevano insieme agli adulti, non c'erano giocattoli, giochi o abiti solo per bambini; le scuole impartivano l'insegnamento a persone interessate di tutte le età e questo perché la segregazione avrebbe ostacolato o ritardato l'acquisizione di una mentalità adulta.

Dal Cinquecento in poi, con lo sviluppo della borghesia e della scienza empirica, questa situazione cominciò lentamente a trasformarsi. Il concetto di infanzia e della famiglia moderna sono strettamente legati. Ariès mostra come anche l'iconografia riflettesse queste trasformazioni: aumentano le raffigurazioni della madre col bambino, di interni e scene familiari, compresi anche ritratti individuali di bambini.

Secondo S. Firestone: *“...Con l'avvento della famiglia nucleare centrata sui bambini, divenne necessaria un'istituzione per strutturare una 'infanzia' che avrebbe tenuto i bambini sotto l'autorità dei genitori il più a lungo possibile. Le scuole si moltiplicarono, sostituendo l'istruzione dotta e l'apprendistato pratico con un'educazione teorica, la funzione della quale era di 'disciplinare' i bambini piuttosto che di impartire loro un'educazione fine a se stessa. Così non c'è da stupirsi che la scuola moderna ritardi lo sviluppo invece che accelerarlo. Sequestrando i bambini fuori dal mondo adulto (gli adulti, dopo tutto, sono semplicemente dei bambini più grandi con una esperienza del mondo) ed assoggettandoli artificialmente ad un rapporto adulto/bambini di uno a venti e più, come poteva l'effetto finale essere altro che un livellamento del gruppo su un'intelligenza mediana (mediocre)?*

Come se non bastasse, dopo il XVIII secolo venne istituita una rigida separazione e distinzione per età (“classi”). I bambini non potevano più imparare nemmeno dai bambini più grandi e più saggi. Nella maggior parte delle loro ore attive vennero confinati in un gruppo cronologico esattamente determinato di coetanei, e poi ingozzati di un 'curriculum' (programma). Una graduazione così rigida fece salire il livello necessario per l'iniziazione all'età adulta e rese difficile al bambino governare il proprio ritmo. Le sue motivazioni all'apprendimento divennero etero dirette e bisognose di approvazioni, un modo sicuro per uccidere l'originalità. I bambini, un tempo visti solo come persone più giovani - così come ora noi vediamo un cucciolo nella prospettiva della sua futura maturità - erano ora una classe ben definita con le sue gerarchie interne, che incoraggiavano la competizione: “il ragazzo più robusto dell'isolato”, “il cervellone della scuola”, ecc.

I bambini vennero costretti a pensare in termini gerarchici, tutti misurati dal supremo “quando sarò grande...”. Così, l'evoluzione della scuola rifletteva il mondo esterno che stava diventando sempre più segregato in base all'età e alla classe”. (Firestone, S. Op. cit., pag. 97 – 98).

Si può non essere del tutto d'accordo con questa affermazione, ma di fatto nella scuola, oggi, molti di questi aspetti emergono con tutta evidenza.

Partendo da queste affermazioni, voglio analizzare, secondo la mia tesi, come anche la scuola dell'obbligo attraverso le aspettative, la divisione del lavoro e i libri di testo, consolida la differenziazione dei ruoli e come, all'interno di una scuola diversa, è stato possibile, compatibilmente con le pressioni esterne, ridurre tale differenziazione.

La scuola consolida il ruolo.

La scuola oggi, oltre a selezionare i ragazzi secondo le classi sociali da cui provengono, oltre ad insegnar loro a comportarsi da individualisti, oltre a livellare e spesso bloccare la capacità dei ragazzi, perpetua la differenziazione sociale dei sessi attraverso numerosi meccanismi.

Alcuni di questi meccanismi che rafforzano e cementano nei bambini l'adeguamento al ruolo, sono i modelli offerti da insegnanti già uniformati al ruolo e, quindi, il loro relativo atteggiamento nei confronti dei bambini, le norme di disciplina scolastica, i contenuti culturali trasmessi attraverso i libri di testo.

I bambini all'inizio della scuola dell'obbligo hanno già assorbito, quasi perfettamente, in casa e alla scuola materna, il ruolo riservato ai due sessi e la supremazia di quello maschile. Nella scuola troveranno una conferma di questo stato di cose.

Innanzitutto maggior parte degli insegnanti di scuola materna (per legge) e della scuola elementare sono donne. Questo fatto è spiegabile se si tiene presente che l'insegnamento, il rapporto con i bambini in generale, è reputato consono all'animo femminile e che questa considerazione può influenzare la scelta della ragazza, ma anche del ragazzo, all'uscita dalla scuola media.

Più concretamente, però, per quanto riguarda la scelta del tipo di scuola media superiore, succede che in una famiglia viene favorito il maschio, nel senso che può intraprendere un corso di studi più lungo, mentre le ragazze vengono forzate, più o meno apertamente, a scegliere un tipo di scuola che consentirà loro di esercitare l'insegnamento, attività compatibile con la cura della casa e della famiglia.

Così risulta che la maggioranza degli insegnanti, sia per la preparazione fornita loro dalla scuola, sia per effetto dell'adeguamento al ruolo, sono le persone meno adatte a proporre ai bambini una realtà diversa e una realizzazione di se stessi non in linea con gli stereotipi correnti. Il conformismo che ne risulta, la mancanza di informazione e l'impegno politico - sociale, la repressione sul piano sessuale ed emotivo, l'isolamento in un ghetto di sole donne, sono fattori che determinano, appunto, il comportamento delle insegnanti nei confronti dei bambini, in conformità ai due stereotipi:

- i maschi sono considerati: più vivaci, più chiassosi, più aggressivi, più litigiosi, meno disciplinati, più disubbidienti, più bugiardi, più svogliati, più disordinati, più sporchi, meno intelligenti, più autonomi, meno bisognosi di affetto, di approvazione, di aiuto, più sicuri di se stessi, si applicano meno, scrivono peggio, hanno un maggior senso dell'amicizia, non fanno la spia, non sono pettegoli, piangono meno.

- le femmine sono considerate: più docili, più servizievoli, più dipendenti, più deboli di carattere, più piagnucolose, più pettegole, più spione, meno solidali con il loro sesso, meno allegre, più intelligenti, più metodiche, più ordinate, più obbedienti, più servizievoli, più circostanti, più accurate, più disciplinate, si tengono più pulite, si applicano di più. (Gianini Belotti).

E' fin dalla scuola materna che "comincia il gioco a palla tra famiglia e insegnanti che si rimbalzano a vicenda la responsabilità educative: ma in questo palleggio di colpe vere o presunte, quella di soffocare le

energie, la creatività, la vitalità delle bambine e di stimolare l'aggressività e la competitività dei maschi, non viene neppure presa in considerazione". (Gianini Belotti, E., Op. cit., pag. 151).

La discriminazione è attuata proprio a livello di creatività e, quindi, della possibilità di stare al mondo in maniera diversa, e dell'aggressività e quindi della capacità di difesa nei confronti di una società che appiattisce e annulla la persona.

L'obiettivo della separazione dei sessi viene raggiunto anche considerando i bambini in due gruppi diversi e ponendo l'accento sulle differenze che intercorrono tra di essi, sottolineando ad ogni minima azione, come essa sia "adatta" o meno a chi la compie, le bambine non potranno mai fare molto chiasso, i bambini non potranno mai pulire la classe; è solo un esempio.

Nella scuola elementare, ma anche in quella materna, esistono serie di compiti specifici di ciascun sesso e, all'interno di questa logica, si verifica molto spesso le bambine sono al servizio dei maschi. I momenti cruciali di questo allenamento sono: la merenda, il "gabinetto", il gioco, il riordino della classe, i rapporti con i compagni più piccoli, il lavoro manuale. In molte scuole è prescritto che i bambini debbano salire in fila per due, ordinati, le bambine separate dai bambini; inoltre, anche nelle classi miste, il modello è ormai talmente interiorizzato che le bambine scelgono autonomamente, come compagna di banco, un'altra bambina e viceversa i maschi.

Quando poi all'ora dell'intervallo, i bambini, sempre in fila, si avviano ai gabinetti ed entrano, uno alla volta, sono ancora una volta separati per sesso.

La merenda si consuma in classe, seduti al proprio posto, con un tovagliolino sul banco per non sporcare. Le poche volte che i bambini hanno a disposizione un salone o un giardino dove giocare, di nuovo si forza del gruppo delle bambine da una parte, dedito agli giochi statici (la casetta, la maestra, la bottega, i piccoli giochi di società), dall'altra il gruppo dei maschi, dedito ai giochi di movimento (calcio, giochi aggressivi). Un'altra evidente divisione riguarda il lavoro manuale: esistono lavori femminili (ferri, uncinetto, costruzione di bambole di stoffa, di fiori di carta, i contenitori, i quadretti con pasta Barilla, ecc.) ed esistono lavori per i maschi (falegnameria, costruzione di aquiloni, gli utensili ecc.), le poche volte che la scuola mette a disposizione del materiale.

All'interno della classe poi, molto spesso le bambine si prestano a servizi a favore dei maschi, o per un ordine diretto o per spontanea volontà (l' interiorizzazione del modello è ormai avvenuta). Tale fenomeno si ripete ogni volta che si prospetta il compito di riordinare il materiale usato, di scopare la classe dopo l'ora di lavoro, di sistemare i cestini e di pulire i banchi dopo la merenda. Si tratta sempre di riordino dopo lo svolgimento di una determinata attività, mai di distribuzione e di organizzazione, compito più prestigioso riservato ai maschi. Anche per quanto riguarda l'aiuto ai compagni più piccoli, sono sempre le bambine che offrono la loro collaborazione "come le piccole mamme".

" Il condizionamento delle bambine al servizio dei maschi e degli adulti in genere, e comunque la pressione esercitata perché la loro attenzione non si distolga dalla soluzione di banali problemi pratici contingenti, provoca il dirottamento di una parte consistente delle loro energie vitali verso attività gregarie, e quindi la sottrazione di queste stesse energie ai canali della creatività, del gioco e dell'attività libera fine a se stessa, della realizzazione della propria personalità". (Gianini Balotti, E., Op. cit., pag. 162).

Quando per anni i bambini vengono artificialmente divisi in classi e, all'interno di ogni classe ulteriormente divisi secondo il sesso, diventa per loro impossibile non sentirsi catalogati in gruppo, interpretare questa continua divisione, ripetuta quotidianamente, come una regola cui non ci si deve

sottrarre, tanto più che viene continuamente rinforzata, direttamente o indirettamente, da una molteplicità di avvenimenti della vita quotidiana.

Nella scuola uno strumento di asservimento è anche il libro di testo, carico di moralismi, di superstizioni, di ideologie, esposto, molto spesso, con un linguaggio lezioso e bamboleggiante. Il manuale - il sussidiario - offre una cultura già organizzata ed esclude, quindi, l'esperienza del ragazzo. Di conseguenza nessuna norma del comportamento verrà, in quella situazione, elaborata dal basso, ma sempre predicata dall'alto.

L'impostazione non è casuale: nei libri di lettura si possono ammirare scene campagnole in abbondanza, con l'idillio degli uccellini che cinguettano, dei contadini che ritornano felici dal lavoro, di case lucenti con, in primo piano, volenterose fanciulle armate di scopa, di mamme che stringono i loro figli al cuore, ma totale assenza di persone vere che vivono nel mondo di oggi i loro problemi.

Pur essendo a conoscenza dell'esistenza di brani " significativi" tratti dei libri di testo, ho preferito utilizzare quelli a disposizione, per la scelta dei testi del primo e secondo ciclo per l'anno scolastico 1974 - 75, nella scuola dove insegno, sia perché sono fra i più diffusi, sia perché, per quanto mi consta, non è stata compiuta nessuna ricerca specifica sui brani che ripropongono la differenziazione dei ruoli.

Dei venti testi che ho consultato (editi per la maggioranza tra il 1972 al 1974) solo quattro offrono letture su avvenimenti del nostro tempo: i campi di concentramento, il Vietnam, il lavoro, la fabbrica, il Terzo Mondo, tutti gli altri si attengono ai contenuti cui ho accennato prima -come si può vedere dalla raccolta riportata in appendice -.

Penso che questa breve "rassegna" sia sufficiente a rendere l'idea di come una serie di contenuti dei libri di testo delle elementari riproponga la differenziazione dei ruoli presentando una certa figura di donna, sia essa la nonna, la madre o la bambina e, parallelamente,

Una figura di uomo stereotipata - di cui ho riferito solo accidentalmente - che rafforza l'idea che il bambino si era già precedentemente formata, in casa o nella scuola materna sulla differenza - inferiorità della madre rispetto al padre.

Non è soltanto a livello di contenuti che viene operata una scelta in questa direzione: in alcuni libri, ben pochi a dire il vero, buoni per l'impostazione ideologica e metodologica, la proporzione tra la totalità delle pagine del testo e quelle in cui si parla di donne - non soltanto incidentalmente e subordinatamente ad altri discorsi - è la seguente: in "Prima antologia", classi quinta, autori vari, Signorelli editore, Milano 1974, tale proporzione è di 160 a 7; in "Amica lettura", classe quinta, Cortesi, Minerva Italica, Bergamo 1974, è di 192 a 10.

Questa pressoché totale assenza della figura femminile, lascia un po' dubbiosi: tacere su una parte della realtà è già una scelta.

E' il caso di concludere con Mario Lodi che: *"Il contenuto ideologico e il metodo autoritario sono espressioni di una scuola politica di classe, che tende a formare uomini docili e passivi, possibilmente ignoranti sulle cose che scottano"*. (Lodi, M. "Il paese sbagliato", Einaudi, Torino 1970, pag. 23)

Una scuola diversa.

"Se durante tutto il periodo degli studi i giovani fossero stimolati a mettere in dubbio i dieci comandamenti; la santità della religione rivelata, le basi del patriottismo, la legge del profitto, il bipartitismo politico, le

leggi contro l'incesto e così via... ci sarebbe tanta creatività che la società non saprebbe a che santo votarsi". (Laing, R., Op. cit., pag. 70).

Sono state denunciate, ormai da molto tempo, le carenze della scuola dal punto di vista sia delle strutture scolastiche sia dei contenuti.

Molti operatori della scuola hanno tentato di portare avanti un nuovo discorso, nonostante tutte le difficoltà connesse al fatto che, restando la scuola isolata dal contesto sociale restando la struttura immutata, ogni nuova esperienza resta per lo più un fatto individuale che pesa esclusivamente sulla persona interessata e passibile di essere annullata nel generale riassorbimento che le altre istituzioni – famiglia, asili, ecc. – operano secondo la loro logica.

Io ho scelto, con altri otto colleghi, di insegnare in una scuola sperimentale integrata a tempo pieno, istituita in base alle legge 820 e alle direttive di orientamento del Ministero della Pubblica Istruzione.

In questa scuola abbiamo faticosamente tentato di costruire un modo nuovo di procedere che a nostro parere permetteva di ovviare a una serie di inconvenienti legati alla struttura scolastica e di affrontare in modo nuovo – anche sulla base di precise indicazioni bibliografiche psicopedagogiche, il problema della socializzazione degli alunni e degli insegnanti.

La scuola sperimentale integrata a tempo pieno cominciò a funzionare a B. (PD), piccolo paese ai confini con la provincia di Vicenza, nell'ottobre 1972.

Le condizioni sembravano favorevoli: i superiori incoraggiavano la sperimentazione, l'edificio scolastico disponeva di molti vani, la proporzione tra alunni (75) e insegnanti (5 incaricati e 4 aggiunti) era quasi ottimale.

Ma si verificarono subito le prime difficoltà: il corpo insegnante non era completamente d'accordo né sul fatto di sperimentare, né, tanto meno, sul tipo di sperimentazione che si intendeva attuare; le famiglie erano in parte contrarie al tempo pieno in quanto utilizzavano i loro figli in una serie di lavori agricoli (guidare il trattore, rifare il letto alle mucche, badare agli animali, raccogliere le uova in un allevamento di polli del paese) e in una serie di lavori domestici (bucato, stirare, lavare i piatti, riordinare, badare ai fratelli più piccoli).

Inutile notare che nella prima serie di lavori venivano utilizzati, nella maggior parte dei casi, i maschi, nella seconda le bambine.

Il risultato fu che la sperimentazione iniziò con la scuola seguita dal doposcuola – data la non collaborazione degli insegnanti – e con la partecipazione, nel pomeriggio, di 60mbambini su 75 – dato il bisogno di manodopera infantile a casa.

E, come conseguenza di questo stato di cose, unitamente alla completa mancanza di attrezzature, i bambini arrivavano al pomeriggio stanche della scuola del mattino e, perciò, molto aggressivi.

Questi atteggiamenti di aggressività si esprimevano in giochi violenti e rumorosi, in frequenti picchiature date con la consapevolezza e l'intenzione di far male, secondo leggi di sopraffazione, ben precise, dei più forti sui più deboli, dei maschi sulle femmine della stessa età, dei maschi su maschi di età o taglia inferiore, delle femmine su femmine di età o taglia inferiore.

A questo stato di cose che denunciava, evidentemente, una scarsissima socializzazione, bisognava ovviare: si trattava, cioè, di studiare un insieme di espedienti e di situazioni capaci di avviare positivamente il processo di socializzazione.

Nei limiti in cui la struttura scolastica lo consentiva, i mezzi che furono prima gradatamente messi in prova e poi più largamente usati divennero: il giudizio pubblico, la refezione, la rotazione degli insegnanti e l'eliminazione del doposcuola, la sceneggiatura spontanea, la stesura del giornalino, l'assemblea giornaliera.

Per quanto riguarda il giudizio pubblico, si trattava di far comprendere ai bambini che le liti, molto frequenti per le ragioni suddette, anche fra due soli bambini, erano un fatto sociale in quanto coinvolgevano altri come sostenitori, alleati, avversari e si ripercuotevano, quindi, disturbando, sull'attività degli altri compagni. Come fatto sociale, dunque, il problema delle liti doveva essere risolto nell'ambito della comunità. L'accettazione di questa impostazione implicava che tutti i bambini, prima o poi, riuscissero ad esporre le loro ragioni di fronte ai compagni e agli insegnanti.

La refezione fu possibile solo nel dicembre '72 e si rivelò presto come un momento fondamentale di socializzazione. Innanzitutto, veniva eliminata la frattura fra attività del mattino (primarie) e quelle del pomeriggio (secondarie) sottolineata dal rientro a casa per il pasto.

Ma si verificò anche un fatto ben più importante: è cioè che durante la refezione si creò fra i bambini un clima di profonda cordialità e aiuto reciproco, rinforzato dalla simpatia e dall'ilarità che circondavano certi incidenti quotidiani: bottigliette che non si aprivano, scodelle che andavano rovesciate, piccoli in difficoltà, scherzi, battute, prese in giro.

Per la prima volta i bambini non erano più separati nei loro ghetti, le classi, ma potevano stare insieme tra loro e con tutti gli insegnanti di turno.

La refezione costituì, inoltre, una tappa fondamentale verso l'autonomia. Mi spiego: nonostante la convinzione diffusa presso autorevoli personalità del mondo della pedagogia, che difficilmente il bambino può, da solo, darsi un minimo di regole indispensabili per lo svolgimento della vita sociale e che, quindi, si debba puntare sull'eteronomia, la nostra esperienza di B. ha dimostrato come sia possibile l'autogestione di un momento sociale (in questo caso la mensa) da parte dei bambini.

Infatti, dopo alcuni giorni di caos, di litigi, di minestra rovesciata, i bambini sotto la guida dei più grandi cominciarono a mettersi in fila per la distribuzione della minestra, senza l'intervento degli insegnanti, dimostrando, così, di saper accettare alcuni limiti posti non dall'autorità ma dalla situazione oggettiva.

Detto per inciso, non si capisce come un bambino possa passare dall'eteronomia imposta con metodi coercitivi o "democratici" a un'effettiva autonomia critica, cioè ad una vera libertà di atteggiamenti e di pensiero. Si tratta, invece, di avere il coraggio e la disponibilità per dare fiducia al bambino, per lasciargli il tempo per costruire da solo le proprie regole di vita sociale: regole che possono anche non coincidere necessariamente con quelle degli adulti, ma che sono utili dal punto di vista dei bambini.

Un altro fatto di fondamentale importanza che si verificò in relazione alla refezione fu la messa in discussione della tradizionale divisione dei compiti, secondo cui le bambine avrebbero dovuto, come sempre e dovunque, aiutare i più piccoli e riordinare e pulire il salone dove avveniva la refezione.

In effetti, i primi giorni succedeva che le bambine si fermavano a pulire, come erano abituate a fare a casa, mentre i maschi uscivano in cortile per giocare. Ma, per quanto identificate, addomesticate e servizievoli, le bambine cominciarono a valutare in altri termini la situazione: andare a giocare in cortile era senza dubbio più piacevole che raccogliere i resti del pasto altrui e scopare i pavimenti; per di più, stranamente, tutti gli insegnanti, maschi compresi, aiutavano a pulire il salone. Le bambine allora presero posizione nei confronti dei maschi e poiché essi si rifiutavano di collaborare, anche le bambine uscirono a giocare lasciando il salone nel caos più completo. Il salone nel pomeriggio veniva usato per le rappresentazioni teatrali: il gruppo che aveva scelto questa attività si trovava, pertanto, a fare i conti con una stanza completamente sporca e in disordine. Anche in questo caso l'evidenza della situazione costrinse i bambini a darsi delle regole: vennero stabiliti, ancora senza l'intervento degli insegnanti, dei turni di lavoro settimanali di maschi e femmine. Ci si accorse che anche i maschi possono imparare ad usare la scopa e gli stracci.

Ma in un ambiente come quello in cui ci trovavamo ad operare, così scarso di modelli di riferimento, noi sentivamo anche la necessità di mettere a disposizione dei bambini le attitudini e le capacità di tutte le nostre persone e di colmare le loro lacune con molteplici possibilità di intervento. Ci sembrò più educativo, quindi, proporre ai bambini non un solo modello di insegnante, ma molte persone tra cui scegliere quella più congeniale.

In questo modo, sul piano pedagogico, veniva evitato il peso morale dell'unico insegnante nella monoclasse e veniva scalzata l'autorità indiscussa del maestro: il bambino poteva venire a conoscenza di molteplici punti di vista da mettere a confronto, rendendosi conto che, a seconda della tesi che si vuole dimostrare, si è portati a tacere alcuni aspetti del problema e sottolinearne altri, accorgersi in definitiva che non esiste una verità assoluta, ma una realtà problematica. Inoltre, il parere di molte persone che vedevano il bambino da altrettanti punti di vista, permetteva di avere un "ritratto" più completo e obiettivo di ogni bambino, con la conseguente possibilità di un intervento più corretto ed adeguato.

Si giunse, così, alla seguente soluzione:

rottura della monoclasse, rottura del gruppo fisso, rotazione dei bambini, rotazione degli insegnanti, compresenza di insegnanti.

Si verificò, pertanto, un'esperienza incomparabilmente maggiore di rapporti umani che consentì ai bambini di diventare più spontanei e disinvolti, più liberi emotivamente, sbloccati sul piano espressivi, linguistico e comportamentale. La rotazione degli insegnanti portava con sé altri due vantaggi: la collaborazione – cooperazione – socializzazione degli insegnanti, necessaria per poter elaborare un programma comune e lo stimolo per ogni insegnante ad entrare ed agire in una realtà dinamica, problematica.

E' importante analizzare un altro momento problematico per la socializzazione: l'assemblea generale giornaliera. Vi si giunse perché si presentavano spesso problemi per il funzionamento della comunità, come lo svolgimento delle attività, i problemi di disciplina, il buon uso del materiale, i conflitti tra i bambini, ecc.

Fu organizzata, pertanto, un'assemblea dalle 8,30 alle 9, cui partecipavano bambini e insegnanti.

I bambini si abituarono, così, a parlare in italiano di fronte a ottanta persone, a dire liberamente e sinceramente le loro opinioni, ad ascoltare e rispettare le opinioni altrui, ad accettare le decisioni prese dalla maggioranza. Per un approfondimento di questi e di altri temi della sperimentazione, rimando alla "relazione conclusiva elaborata dal gruppo degli insegnanti della scuola sperimentale integrata a tempo pieno di B." in data 28 maggio 1973, a chiusura dell'anno scolastico e alla "lettera ai genitori" elaborata dal consiglio degli insegnanti per l'inizio del secondo anno di funzionamento della scuola, in data 1 ottobre

1973, stesa per comunicare ai genitori il programma di lavoro per l'anno scolastico '73 – '74, entrambe riportate in appendice.

In data 1 novembre 1973, la scuola a tempo pieno fu chiusa per ordine del Provveditore agli Studi di Padova, su proposta del consiglio degli insegnanti.

I fattori che portarono alla chiusura della scuola sperimentale furono molteplici e complessi; non essendo questa la sede per analizzarli, mi limiterò ad osservare che dalle varie discussioni noi insegnanti avevamo ricavato la convinzione che non a caso la sperimentazione venisse attuata in zone estremamente arretrate in cui il contatto col sociale, senza cui è impensabile una sperimentazione seria, era già in partenza compromesso. Sarebbe stato un modo elegante per dichiarare “naturalmente” fallita la sperimentazione e bloccare la riforma – almeno un certo tipo di riforma – della scuola.

Oltre a questi motivi, diciamo “esterni”, c'erano alcuni fatti che si erano verificati nella scuola a tempo pieno e che sconvolgevano letteralmente gli schemi mentali dei genitori: era per loro inconcepibile che ai bambini fosse data la facoltà di scegliere le attività che avrebbero svolto durante la giornata (vedi appendice).

Non capivano il significato dell'assemblea generale, per loro era solo una perdita di tempo; ci accusavano di non farci rispettare dai bambini, di non curare “il profitto e la disciplina”, di aver eliminato la distinzione tra materie “primarie” (italiano e matematica) e quelle “secondarie” (musica, disegno, ginnastica, ecc).

Inoltre i loro figli, abituati a scuola a trovare una risposta ai loro interrogativi, no erano più disposti a sottomettersi passivamente agli abusi di autorità dei loro genitori e/o superiori anzi, molto spesso inopportuna, chiedevano il perché....

I disagi che bambini e insegnanti hanno dovuto affrontare dopo la chiusura della scuola sperimentale, sono stati notevoli: trovarsi, dopo che si è sperimentato un modo di stare con i bambini e i colleghi, con lo stimolo costante a ricercare sempre nuove possibilità di vita in comune e di insegnamento,

In una attività sfibrante, ma altamente stimolante e vivace, trovarsi, dicevo, in una classe, struttura di per sé repressiva e inibitrice, è un salto qualitativo all'indietro.

A parte i miei sentimenti di concreta delusione alla fine di quest'esperienza, dirò solo quali sono stati gli effetti più evidenti riscontrabili tra i bambini della “mia” e di altre classi, dopo la chiusura della scuola a tempo pieno. I bambini sono ritornati alle forme di aggressività riscontrate precedentemente all'istituzione della sperimentazione. Sono ricominciate le liti, le prepotenze, le disuguaglianze, gli attriti, l'arrivismo, la differenziazione dei compiti secondo il sesso.

Bambini “difficili” che all'interno della scuola a tempo pieno non si distinguevano particolarmente dagli altri e in cui il processo di socializzazione aveva favorito un equilibrio e forme di espressione prima, ritornarono alle loro primitive modalità di comportamento, assai discutibili per una pacifica convivenza. Alcuni esempi potranno chiarire meglio quanto ho affermato.

M.T. è una bambina di nove anni, ora frequenta la II classe, precedentemente era in una scuola per subnormali; non parlava, o meglio, si esprimeva a suo modo storpiando le parole o inventandole di sana pianta, tanto che l'unica persona che riusciva a interpretare il suo linguaggio era la sorella maggiore. Lentamente, in un clima non più competitivo (prima il posto a lei assegnato era quello della ritardata – deficiente – non capisce niente, eternamente emarginata, derisa, incompresa) all'interno del quale gli

insegnanti per primi, tutti i bambini poi cercavano di capire quello che diceva, la invitavano a spiegarsi, sapevano accettarla e aspettare con pazienza che trovasse il coraggio e il modo di esprimersi,

M.T. era arrivata a parlare prima con difficoltà, poi sempre più speditamente, finché nel maggio 73, riuscì a compiere un intervento in un'assemblea di ottanta persone. La felicità di tutti per il risultato a cui M.T. era giunta non fu retorica.

Con il ritorno alla scuola tradizionale, però, M.T. regredì (non allo stadio in cui era al suo ingresso nella scuola sperimentale) dalle posizioni raggiunte alla fine della sperimentazione: diventò più aggressiva, chiusa e provocatrice. Ora con noi insegnanti ha un buon rapporto, sente che ci è simpatica e che le diamo fiducia, anche con i suoi compagni ha ricominciato a difendersi, ma probabilmente nella scuola a tempo pieno avrebbe potuto realizzarsi più completamente e con meno fatica.

L. è un altro esempio tipico: capro espiatorio di una famiglia che a sua volta è capro espiatorio del paese, è di fatto "el xé sta lu" (è stato lui). Per ogni cosa che accade, la colpa è sempre di L.; nella scuola a tempo pieno, il comportamento di L., e quello dei compagni nei suoi confronti, continuamente sottoposto a discussioni nell'assemblea generale, avevano perduto le punte più aspre che li caratterizzavano e che ora li caratterizzano.

Anche in questo caso, una restrizione (o variazione sostanziale) del processo di socializzazione ha portato come conseguenza un'accentuazione del comportamento antisociale e distruttivo di tutti i bambini in generale, del più "disturbato" in particolare. Inoltre, i maschi ripresero il loro comportamento aggressivo, si ripropose la netta discriminazione per sesso: tra i bambini che "avevano il diritto" di ricevere i compiti di maggiore responsabilità, di andare a giocare, di avere sempre la parte del leone, le bambine che dovevano riordinare, pulire, raccogliere, accettare le altrui prepotenze.

Mi è stato difficile e, in definitiva, ho dovuto imporre con la forza dell'*autorità* il fatto che nella classe non si costituissero, come sempre, il blocco dei maschi contrapposto a quello delle femmine, non è stato facile convincere la classe a mantenere la disposizione che intercala un maschio e una femmina nell'aula.

La scuola a tempo pieno non è passata però invano nonostante la repressione a livello di libertà e spontaneità di comportamento e di espressione, i bambini hanno conservato un forte interesse per i fatti nuovi, per le situazioni problematiche, una certa spontaneità nella stesura dei testi liberi, delle poesie o canzoni inventate che rende alcuni loro comportamenti veramente degni di nota.

Per concludere, le indicazioni che posso trarre da questa esperienza didattica inducono a ritenere che:

- la scuola italiana è completamente inadeguata per strutture e contenuti nei confronti dei bambini e degli insegnanti.

"C'è una terribile somiglianza tra le celle di una vecchia prigione e le aule della scuola: c'è la stessa ossessiva fissità delle strutture percettive (colori, forme, superfici), la stessa monotonia psicologica.... mentre il prigioniero in cella è lasciato solo con i suoi pensieri e in un certo senso gode della libertà di pensare ai fatti suoi, nelle aule c'è un maestro che né i bambini né i genitori hanno scelto, il quale si prende i ragazzi e li abitua a ripetere ciò che egli dice, premiando quelli che meglio si adeguano... Per me chi ha inventato le scuole simili a prigioni, non pensava certo alla libertà del suo prossimo." (Lodi, M., Op. cit., pag. 16).

- la sperimentazione, sia come tentativo isolato (ma allora è solo sperimentazione tecnica – metodologica e privilegiata), sia come elaborazione di un nuovo tipo di organizzazione, ricade esclusivamente sulle persone di “buona volontà” che devono pagare di persona le deficienze della scuola.

Di fatto, proprio perché mancano gli strumenti concreti per attuarla, la sperimentazione è destinata a fallire se non come tentativo in sé (l’esperienza di B. a nostro parere è valida) come fatto generalizzabile.

Se un nuovo tipo di scuola non viene attuato, nonostante le evidenti carenze delle strutture scolastiche, c’è da chiedersi a chi e a che cosa sia funzionale, quale sia in definitiva il suo scopo oltre le retoriche indicazioni del programma: *“Scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l’abito oltre i confini della scuola per tutta la vita”*.

Rispondo ancora con Mario Lodi: *“La maggioranza dei genitori purtroppo accetta le cose come stanno perché così la scuola è stata per loro, come lo fu per i nonni: qualcosa di immutabile in cui il bambino, dopo l’esperienza della “autorità paterna”, passa sotto quella del maestro, il quale gli insegna che troverà sempre al di sopra di lui qualcuno che gli tratterà il suo destino.*

Milioni di croci nei cimiteri di guerra di tutto il mondo ci dicono quale destino hanno avuto uomini ai quali la scuola non aveva insegnato che in certi casi si può, si deve dire di no. E qui siamo al nocciolo della questione, alla scuola così fatta per formare uomini servi invece che uomini liberi. Alla scuola congegnata non casualmente in modo che la nostra libertà di educatori praticamente non esiste. Da un parte abbiamo le belle parole del programma – contratto, dall’altra abbiamo la realtà di una scuola che invece di essere un servizio sociale per l’uomo, è espressione e strumento di un sistema simile nei fini ultimi a tutti i sistemi che considerano gli uomini una massa da asservire e strumentalizzare per fini che gli sono estranei.

Da noi il sistema è fondato sul principio considerato sacro della proprietà e dell’iniziativa privata la quale ha come unica motivazione il profitto e come conseguenza la competizione. Chi comanda ha modellato la scuola a immagine e somiglianza del sistema: il profitto lo troviamo sulla pagella espresso in voti. E tu sai per esperienza diretta che dove c’è la prova oggettiva dell’esame uguale per tutti non si tiene conto del punto di partenza di ognuno, dei talenti e degli sforzi compiuti dall’handicappato”. (Lodi, M., Op. cit., pag. 19)

Il risultato di questa vecchia scuola è un bambino appiattito e stanco, completamente uniformato, neutralizzato come essere pensante. *“La condizione dello scolaro somiglia a quella dell’operaio della grande fabbrica. L’operaio lavora alla catena di montaggio senza partecipazione perché la motivazione di quel che fa gli è estranea, egli si sente ed è solo un congegno passivo che non può né creare né decidere...”* (Lodi, M., Op. cit., pag.21).

Nel ’70 Lodi auspicava: *“Distruocere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita.... ”* (Ibid., pag.23).

Noi abbiamo cercato di attuare una scuola diversa a B.: per un certo periodo di tempo abbiamo tentato di far funzionare una ‘comunità’, un certo tipo di comunità, in cui fossero eliminati o neutralizzati, almeno all’interno, dato che sul sociale non ci è stato possibile agire, tutti quei tratti che ricostruiscono le persone per quello che sarà il loro RUOLO nella società: l’uomo e la donna, il padrone e l’operaio, tutti condizionati, limitati, decurtati delle loro energie vitali, coinvolti continuamente in contraddizioni che vengono via via privatizzate, incapaci di porsi in modo nuovo di fronte alla realtà.

Ci è stato detto che il nostro esperimento è stato un fallimento per il fatto stesso che la scuola è stata chiusa. Noi riteniamo che il tipo di scuola in sé che avevamo tentato di attuare sia, invece, un successo per quello che è riuscita a dare a chi vi lavorava, ragazzi e insegnanti, ma che di fatto si sia ridotta all'isola felice perché ha inciso solo tangenzialmente sul sociale. Non abbiamo superato il limite della scuola tradizionale: il ghetto; invece che porci come momento di confronto con le forze sociali, momento di collegamento con i comitati di quartiere e di zona, con i comitati locali, ci siamo trovati nel più completo isolamento dalle altre istituzioni e forze sociali. Nell'ambiente in cui operavamo non c'era altra scelta possibile.

Senza avere la presunzione che questa mia esperienza sia valida in senso assoluto o generalizzabile, in quanto molte sono le variabili in gioco, credo di aver precisato – attraverso esempi significativi – come di fatto anche la scuola imprigioni nel ruolo.

Note conclusive.

Il mio lavoro di tesi muoveva da una serie di constatazioni che Moscovici ha ben riassunto in una pagina del suo libro "La società contro natura": *"La divisione dei sessi, che ha una base organica così manifesta, trasmessa attraverso leggi genetiche, non ha bisogno del sostegno di alcuna altra legge artificiale per venire puntellata e perpetuata. Questa conclusione non sempre viene tratta esplicitamente, ma viene data per scontata, tenuto conto del fatto che non si è cercato d'individuare la legge che le corrisponderebbe, né di esaminare i suoi prolungamenti nella struttura sociale. Gli scienziati hanno ripetuto a questo riguardo, con tono più freddo e contenuto, come se si trattasse di un'affermazione indubitabile ciò che il marchese De Sade aveva dichiarato con maggior foga e per partito preso: 'Che vedo analizzando freddamente questo fatto? Una creatura gracile, in tutto inferiore all'uomo, decisamente meno bella, meno ingegnosa, meno saggia, costituita in modo disgustoso una creatura in fondo così perversa che, durante parecchie sedute a Maçon, si discusse seriamente se questo individuo, distinto dall'uomo quanto questi lo è dalla scimmia, potesse prendere il titolo di creatura umana"*.

Il concilio, a quanto sembra, non ha ancora terminato i suoi lavori". (Moscovici, S., Op. cit., pag 248).

La mia ricerca ha dimostrato come le argomentazioni a sostegno dell'inferiorità biologica della donna altro non siano che pregiudizi del tutto infondati e ha tentato di dare un'interpretazione marxista del ruolo della donna nella società contemporanea.

Nell'oppressione della donna ho individuato il mezzo che ha consentito l'emancipazione (ma quale?) dall'ambiente di metà dell'umanità e un mezzo che consente al sistema capitalistico il controllo della forza – lavoro e delle tensioni sociali.

La convinzione che ne ho tratto è che considerare l'oppressione della donna come una semplice questione di subordinazione economica o come un'ingiustizia metafisica da riparare con un atto di buona volontà, è estremamente mistificante: nessuna rivoluzione borghese o proletaria, ha portato apprezzabili trasformazioni nella condizione femminile, sia perché non può esserci cambiamento radicale se solo metà dell'umanità (quella maschile) si emancipa e impone i suoi valori, sia perché il lavoro della donna nella casa è sempre stato considerato ancillare alla riproduzione e allo sviluppo del capitale.

Poiché la famiglia, così intesa, ha la funzione di centro di produzione (quantitativo e qualitativo) della forza lavoro e di centro di assorbimento delle contraddizioni esterne, non si potrà realmente cambiare

Né l'organizzazione del lavoro né il tipo di "cultura" che uniforma la nostra vita privata e sociale, finché si conserva questa segregazione della sfera privata e della donna come suo centro.

Resta da chiedersi quanti e quali fenomeni si verificherebbero nell'evoluzione culturale della specie umana una volta che potessero partecipare al processo storico anche le donne, questa volta da protagoniste, in quanto portatrici di tutti quei valori che per millenni sono stati mistificati o esclusi.

APPENDICE

1. Documenti della scuola a tempo pieno integrata sperimentale: relazione conclusiva e lettera ai genitori
2. Brani tratti da libri di testo della scuola elementare

RELAZIONE CONCLUSIVA elaborata dal gruppo di insegnanti nella Scuola integrata sperimentale a tempo pieno di B., per incontro conclusivo del 28 maggio 1973.

I°- IMPOSTAZIONE METODOLOGICA CHE SI E' VOLUTA DARE IN RELAZIONE AI FINI GENERALI DELLA SCUOLA INTEGRATA.

Abbiamo individuato fin dall'inizio i seguenti fini generali:

- 1) socializzazione del gruppo degli insegnanti, dell'ambiente scolastico, degli alunni;
 - 2) attivizzare effettivamente l'apprendimento;
 - 3) stimolare lo spirito critico e la responsabilità personale attraverso un'educazione liberatoria sia sul piano intellettuale sia sul piano del comportamento;
 - 4) offrire ai bambini in una vasta gamma di possibilità espressive: grafiche, storiche, plastiche, mimiche linguistiche, musicali, ludiche.
-
- 1) Il fatto di attribuire il massimo rilievo al processo di socializzazione ci ha portato a privilegiare tutte le attività di gruppo, sia in rapporto ai bambini, sia in rapporto agli insegnanti. E poiché il lavoro di gruppo, formatosi spontaneamente sulla base di un interesse reale, è sostanzialmente diversa dal lavoro che può svolgersi all'interno della classe tradizionalmente intesa, il risultato finale, cui siamo pervenuti in marzo, è stato il seguente: la definitiva spaccatura della sua "classe" come monade, rivelatesi di insanabile contraddizione con un serio processo di socializzazione della comunità scolastica. I precedenti tentativi di far coesistere i gruppi di attività opzionali con le "classi" avevano dato risultati deludenti: si finiva sempre per ricadere nel modello da noi rifiutato; scuola più o meno tradizionale, più "doposcuola" ricreativo. La definitiva rottura delle classi ci è stata pertanto imposta la nostra stessa sperimentazione, una volta accertato che nessun membro del gruppo

intendeva rimanere a metà strada, ma desiderava ricavare il massimo utile dall'esperimento svolgerlo fino alle logiche conseguenze metodologiche. Ci è stato di valido aiuto anche vasto spazio di autonomia lasciataci dal direttore didattico e il suo lungimirante incoraggiamento.

Gli effetti pedagogici della nostra decisione si sono intravisti nel tempo con sempre maggiore chiarezza e sono, in sintesi, i seguenti:

- a) sviluppo notevole della solidarietà tra tutti i bambini, grandi e piccoli;
 - b) aumento del senso di responsabilità individuale, provocato dal fatto che ognuno si sente di essere membro di una comunità priva di diaframmi interni: comunità al buon funzionamento della quale ognuno si sente impegnato a collaborare;
 - c) superamento graduale delle gelosie, delle rivalità, dei comportamenti individualistici ed egoistici, mentre è sorto l'orgoglio di partecipare ad una comunità fraterna, ben funzionante ed armonica;
 - d) apparizione di "incentivi" e "disincentivi" di tipo nuovo: cioè il desiderio dell'approvazione dell'apprezzamento della comunità per il proprio lavoro ben fatto; il timore della disapprovazione della comunità per comportamenti lesivi, che danneggiano i compagni o il patrimonio comune.
- 2) L'attivizzazione implica un diverso atteggiamento riguardo al metodo della conoscenza, sia da parte del bambino che dell'insegnante: non più "trasmissione" di nozioni e contenuti, ma ricerca di un metodo per conoscere il mondo e per risolvere i problemi.

Le proposte di lavoro degli insegnanti e le situazioni di ricerca che i gruppi tentano di affrontare, l'atteggiamento mentale più coerente è quello problematico. Sviluppare negli alunni un tale atteggiamento - che rende possibile esaminare ogni problema da diversi punti di vista, pensare a molte possibili soluzioni, riservarsi la verifica di ciascuna di esse - vuol dire sgombrare la mente da ogni forma di dogmatismo, dare spazio all'intelligenza creativa, all'intuizione, allo sforzo personale.

- 3) Un metodo genericamente "attivo", ma basato sull'attività di gruppi liberamente formati, impegnati a risolvere situazioni problematiche, porta come conseguenza allo sviluppo dello spirito critico: capacità di analizzare e valutare le situazioni, capacità di resistere alle pressioni psicologiche dei Mass media e delle opinioni correnti, capacità di conoscere se stessi attraverso il rapporto continuo e la conoscenza degli altri membri della comunità.
- 4) Le possibilità di espressione spontanea offerta ai bambini hanno provocato un processo liberatorio, in particolare i soggetti "bloccati" a causa di carenze affettive o di conflitti familiari o perché isolati in ambienti privi di rapporti sociali, limitati e culturalmente molto depressi. Il fenomeno risulta soprattutto evidente in numerosi bambini di sei, sette, otto anni che attraverso forme di espressione, per loro nuove, hanno potuto esternare per la prima volta la loro personalità, con benefici effetti sul comportamento e sulla capacità di espressione orale. Le attività che più hanno contribuito a ciò sono quella cattolica e quella mimica.

Dalle prime e stentate espressioni, stereotipate e meschine (casetta e alberello), i bambini, dopo aver superato la paura della carta bianca e dopo essersi rapidamente impadroniti delle tecniche elementari, sono passati a forme sempre più libere, spontanee ed originali, fino a giungere negli ultimi mesi a espressioni di gioia coloristica e formale.

II °-risultati conseguiti ed elaborazione metodologica

A) Organizzazione del tempo scolastico.

I tentativi di organizzazione succedutisi da ottobre a febbraio sono poi sfociati nell'attuale modello iniziato in marzo e poi sviluppatosi con diversi perfezionamenti. Tale modello appare ora stabilizzato nelle sue linee fondamentali e ci sembra essere il massimo perseguibile nelle date condizioni attuali di B. Si tenga presente che l'ambiente offre condizionamenti negativi abbastanza rilevanti per superare o eludere i quali è stato necessario imporci alcuni limiti. La mancanza di fondi sufficienti, l'impegno nella ricerca, le crisi interne (oggi superate) del gruppo insegnante, la nostra stessa inesperienza e la novità della metodologia: ecco altri condizionamenti negativi che ci hanno impedito di procedere con maggiore speditezza. Nel prossimo anno scolastico alcuni di questi limiti verranno meno: a ottobre inizieremo l'attività con una notevole esperienza e con un'organizzazione già approntata nelle sue linee essenziali.

La giornata scolastica (8,30 – 16,30 dal lunedì al venerdì; 8,30 - 10:30 il sabato) è divisa in cinque unità temporali, intervallate da momenti di "tempo libero".

Primo periodo: 8,30/12,30 è dedicato alla prima assemblea generale e alle attività 3 – 4 - 12.

Secondo periodo: 11/12,30 attività libere opzionali.

Terzo periodo: 12,30/14 refezione, gioco libero in cortile, giochi da tavolo, riposo, pulizia e riordino (volontari) del salone, delle aule, dei laboratori, piccole assemblee libere per risolvere problemi contingenti (programmazione dei lavori, problemi disciplinari, lodi pubbliche), riunione degli insegnanti, preparazione del programma per il giorno successivo, approntamento del materiale.

Quarto periodo: 14,15/15 attività libere opzionali, precedute dalla seconda assemblea.

Quinto periodo: 15,30/16,30 attività libere opzionali.

Abbiamo perciò ogni giorno: un'ora e mezza di "attività imposte"; tre ore e tre quarti di attività libere opzionali; ora e mezza (le assemblee generali) di attività comunitarie; due ore di "tempo libero" (di attività volontaria al servizio della comunità).

Le attività opzionali sono 12:

1. Stampa (con limigrafo e tipografia Freinet), dattilografia.
2. Lavoro manuale.
3. Attività espressive linguistiche e relative tecniche.
4. Attività logico matematiche e relative tecniche.
5. Attività mimiche teatrali.
6. Ricerca ambientale.
7. Musica e canto.
8. Attività ludiche e fisiche.
9. Attività grafiche storiche.
10. Esperimenti scientifici.
11. Letture documentazione individuale.
12. Insieme mistica (per i soli bambini di prima classe).

Ecco come si svolge concretamente la vita della comunità. Alle 8:30 si apre la prima assemblea generale. Si hanno comunicazioni pubbliche fra alunni e insegnanti, si discutono problemi particolarmente importanti (sulla base di un ordine del giorno scritto alla lavagna). Poi il luogo la “scelta”, cioè la pubblica dichiarazione delle attività che ogni alunno desidera e si impegna a svolgere nel corso della mattinata. (Le attività offerte ai bambini vengono concordate il giorno precedente fra gli insegnanti e vengono scritte alla lavagna).

Alle 12:30 ha inizio la refezione, subito seguita dal riposo e dalle attività volontarie di cui abbiamo parlato. Alle 14 ha inizio la seconda assemblea generale: ci discutono avvenimenti della giornata, si attribuiscono “punizioni” e “lodi” pubbliche. Le punizioni vengono inflitte come misura di difesa sociale: si tratta per lo più di pulizia obbligatoria, di riordino e manutenzione del materiale di lavoro eccetera; solo in casi eccezionali si giunge alla sospensione per un giorno. Le lodi vengono attribuite per qualche lavoro volontario in favore della comunità, atti particolari di generosità ecc. Vengono scritte nei quaderni e nel registro e sono particolarmente apprezzate dai bambini. Si discutono anche le spese da fare e periodicamente l'amministratore (un bambino) presenta lo stato della piccola cassa scolastica formata con i modesti contributi volontari di alunni e insegnanti. Si procede poi alla “scelta” dei due periodi pomeridiani di lavoro.

Tutte le attività, tranne la 4 e la 12, si svolgono non per classi, ma per gruppi (che comprendono perciò bambini di tutte le età). Prevediamo che nel prossimo anno terremo uniti, almeno il primo trimestre, i bambini di prima classe anche per l'attività n° 3.

Si tenga presente che la libertà di scelta dei bambini è ampia, ma che rimane tuttavia limitata da alcuni fattori:

- a) lunedì, mercoledì e sabato i bambini vengono obbligati a scegliere le prime due ore il numero 3, che si svolge pure per gruppi (ogni bambino può scegliere con quale insegnante desidera andare). Ciò comporta la presenza nei gruppi di bambini di tutte le età. Abbiamo riscontrato in ciò un elemento che favorisce notevolmente sia la socializzazione, sia all'apprendimento delle tecniche ortografiche - grammaticali, sia le capacità espressive.
- b) Martedì, giovedì e venerdì i bambini vengono obbligati a scegliere il numero 4 (quelli di prima classe numero 12) per le prime due ore. È questa l'unica attività per la quale manteniamo il gruppo classe, coincidente ancora, quest'anno, con la “classe” anagrafico - burocratica. Nel prossimo anno potremo passare a “livelli di apprendimento logico matematico” in senso tecnico operativo, per cui sarà possibile far avanzare il bambino al livello superiore ove ciò sia reso utile o necessario dalla sua velocità di apprendimento superiore alla media. L'attività numero 12 viene eseguita da tre insegnanti.
- c) Ogni mattina sono presenti cinque insegnanti, ogni pomeriggio quattro. Da ciò deriva che possono venire offerte ai bambini non più di sei attività al mattino e otto al pomeriggio. Facciamo il possibile perché vi sia una rotazione continua e completa di tutte le attività.
- d) Per ogni attività si accettano iscrizioni fino a 15 bambini; giunti a 15, il gruppo è completo e l'attività viene cancellata dalla lavagna. Di conseguenza accade che gli ultimi scegliere vedono ridotta possibilità di scelta. Un correttivo a ciò è il fatto che Occorre che ogni giorno la scelta ha inizio da una classe diversa (il lunedì dalla prima, il martedì dalla seconda e così via) in modo che ognuno viene periodicamente favorito dalla posizione nell'elenco generale. Il fatto di dover talvolta accettare, per cause oggettive, un'attività che non sarebbe stata scelta volontariamente, è utile per abituare i bambini ad accettare di buon grado una necessità oggettiva posta dalle circostanze della

vita; è utile anche per costringere ogni alunno a svolgere, almeno qualche volta, tutte le attività, anche quelle per le quali ha una minore inclinazione. Succede talvolta che in questa circostanza il bambino dichiara il proprio "rifiuto" (è libero di farlo). In questi casi il "rifiuto" viene riportato nel foglione di controllo e poi nella scheda personale, così che la famiglia ne prenda conoscenza. Il bambino allora è libero di "non far niente", di girare per la scuola o in cortile, sempre naturalmente rispettando le regole della convivenza. I "rifiuti" si sono limitati a 4/5 a settimana nel primo mese; attualmente sono quasi scomparsi, come si può rilevare degli ultimi "foglioni". Il fatto è che il bambino sfaccendato sente alla fine un senso di umiliazione di vuotezza.

- e) Non tutte le 12 attività opzionali hanno sempre la stessa frequenza. Usiamo alcuni piccoli accorgimenti (tattiche) per aumentarne o diminuirne la periodicità secondo l'opportunità generale e le necessità del momento. Per esempio facciamo in modo che ogni giorno vi siano almeno due numeri 8, cosicché 30 bambini (quasi metà della scolaresca) possa usufruire quotidianamente gli esercizi o giochi di vera e propria educazione fisica; facciamo in modo che in ogni pomeriggio vi sia almeno un n°4 e un n°11; e così via.

Con questo tipo di organizzazione l'unità e la continuità del lavoro non risiedono più in fattori esteriori (gruppo-classe fisso, insegnante sempre identico), ma in un unico fattore interno: la continuità dell'attività svolta. I tre o più insegnanti che si applicano ciascuna attività si riuniscono molto spesso, elaborano una linea d'azione unitaria, ordinano una ordinata progressione del lavoro. Ciò viene registrato giorno per giorno nei "quaderni-registri" (uno per ogni attività) che servono anche ad annotare gli alunni presenti. Anche questi, naturalmente, variano di volta in volta, pur riscontrandosi in ciascuna attività un nucleo centrale di alunni quasi "fissi".

Il relativo alternarsi di alunni e insegnanti nell'ambito di ciascuna attività non pone per nulla in pericolo l'ordinato svolgimento del lavoro o della ricerca nell'alveo unitario costituito dal programma coordinato: anzi si nota che per ogni attività viene lentamente a formarsi una "tradizione" costituita da determinati comportamenti, tecniche, materiali, dal locale di lavoro eccetera. Risulta pure evidente che una ricerca su un determinato problema (per esempio lo spopolamento graduale di C.) compiuta dai bambini con la collaborazione di quattro insegnanti, ognuno dei quali porta con sé la propria personalità accentuando aspetti diversi, commentando gli stessi fatti oggettivi con varie sfumature, non può non rafforzare quell'atteggiamento problematico che consideriamo tanto importante.

Nessuna difficoltà è derivata dalla quasi scomparsa degli insegnanti di classe. Nulla impedisce il bambino di cercare e scegliere liberamente, fra gli otto insegnanti sua disposizione, un punto di riferimento fisso, un "modello". Ciò in effetti avviene in alcuni casi; ma abbiamo constatato che più spesso i punti di riferimento sono due o più: un insegnante è visto con particolare simpatia per determinati aspetti del suo carattere o comportamento; un altro per aspetti diversi, complementari o opposti... D'altra parte la pratica della vita del lavoro in comune con 75 bambini di tutte le età e con molti insegnanti di cui cinque donne e tre uomini accresce potentemente l'esperienza sociale e umana di ogni alunno, annulla i pericoli del rapporto paternalistico del "mammismo", rende il bambino aperto, disinvolto, molto più disponibile ai rapporti sociali in genere.

Anche l'aspetto fisico della scuola è stato modificato dalla nuova organizzazione: i locali si caratterizzano per l'attività che in essi prevalentemente si svolge: così, ad esempio, l'ex classe quarta è divenuta l'aula delle ricerche (e la maggior parte degli strumenti operativi utilizzati per queste attività si sono concentrati in essa); l'ex classe seconda è divenuta una sala di lettura con biblioteca e così via.

È importante notare che delle 12 attività ben 8 sono di carattere strettamente culturale (1 – 3 -4 -6 -7 – 10 – 11 – 12) mentre le rimanenti (4 – 2 – 5 – 8 – 9) corrispondono precise necessità espressive, ludiche, fisiche, mimiche dei bambini.

Abbiamo elaborato alcuni strumenti di controllo e di comunicazione alla famiglia, per seguire, e se del caso cercare di modificare, le libere scelte degli alunni. Vi è “FOGLIONE” di controllo che fornisce un quadro sintetico della situazione settimana per settimana. Le scelte compiute dagli alunni nel corso della settimana vengono trascritte, ogni sabato, in apposite “SCHEDE PERSONALI” che vengono inviate alla famiglia e restituite firmate (o almeno dovrebbero esserlo: purtroppo molte famiglie si disinteressano talmente della scuola e non prendono nemmeno in considerazione queste schede).

B) Il problema di disciplina.

Un problema particolare, che nei primi mesi ha assunto per noi aspetti quasi drammatici, è stato quello della disciplina. I bambini di B., a causa di fattori ambientali di cui parleremo, si presentavano all'inizio estremamente litigiosi, violenti, maneschi, abituati a “chinare la testa” soltanto sotto l'imposizione di un'autorità esteriore psicologicamente e spesso anche fisicamente violenta. Basti dire che quasi non passava giorno senza qualche picchiatura reciproca o incidenti analoghi. La relativa liberalizzazione da noi apportata fin dai primi mesi non poteva non provocare un certo aumento di questo disordine esteriore, che abbiamo però deciso di accettare ben coscienti che solo da tale disordine si sarebbe potuto fare scaturire un ordine di tipo diverso: non più imposto autoritariamente dall'esterno, ma sorto dalle stesse necessità interne del lavoro e della vita in comune. Già in marzo la situazione era nettamente migliorata, tanto da rendere possibile la nuova organizzazione. Ciò è avvenuto attraverso innumerevoli discussioni collettive, considerazioni sul tempo sprecato, sull'imbecillità e l'inutilità delle urla, sulla vigliaccheria di picchiare i più deboli C'è voluta molta pazienza; vi sono stati momenti in cui abbiamo dubitato di avere sbagliato tutto... Ma alla fine l'ordine funzionale da noi perseguito ha cominciato, sia pur lentamente, e faticosamente a delinearsi. Certo, non si tratta dell'ordine scolastico come tradizionalmente inteso: è talmente scomparsa ogni traccia di ordine formale, di cerimoniale da caserma, di scelte imposte dall'autorità e accettate con ipocrisia. I rapporti fra alunni e insegnanti sono improntati ad un'estrema libertà formale, ma al rispetto reciproco; le regole della vita in comune, tutte discusse in assemblee e decise dalla comunità, sono poche ma essenziali:

1. Non disturbare il lavoro degli altri.
2. Ogni cosa usata va rimessa al suo posto.
3. Nelle discussioni si parla una volta.
4. Non bisogna prendere la roba degli altri.
5. Non si deve sciupare la roba della scuola.
6. Nei giochi bisogna andare fino alla fine.

Vi sono poi alcune “infrazioni”, giudicate particolarmente gravi e pericolose che vengono severamente denunciate e punite:

1. Uscire dal cancello senza chiedere il permesso insegnante.
2. Arrampicarsi sul cancello, sugli alberi, sui davanzali.
3. Giocare a calcio in cortile.
4. Bastonature e botte.
5. Andare scalzi in cortile.
6. Scegliere un'attività e poi non farla e disturbare gravemente il gruppo di lavoro.

A proposito delle “punizioni” e delle “lodi”: esse possono sembrare in contraddizione con i nostri presupposti. Si tenga però presente che nella nostra scuola sono completamente scomparsi gli incentivi e le minacce costituiti dai voti positivi e negativi, dalle bocciature, eccetera. Gli incentivi sorgono, per lo più, dalle stesse attività svolte (cioè: il bambino sceglie un’attività perché gli piace, perché in essa trova la remunerazione). Tuttavia non si può negare che esistano attività imposte (per esempio le tabelline), lavori in sé sgradevoli (per esempio pulire il salone-refettorio), proibizioni dolorose (per esempio la proibizione di uscire in strada quando lo si desidera)... Ecco allora il problema di creare incentivi e disincentivi di carattere coerente con l'impostazione generale: abbiamo ritenuto che l'unica forma adeguata sia appunto l'apprezzamento o la disapprovazione cosciente da parte della comunità nel suo complesso. Ciò comporta un ulteriore incremento della socializzazione dei bambini. Lo stato attuale della “disciplina funzionale” non è certo l'optimum ottenibile; è però evidente il progresso realizzato dalla situazione iniziale. Le picchiature sono diventate ormai fatti eccezionali: i bambini si sono abituati a non risolvere i conflitti con i pugni o i sassi, ma ad esporre i torti subiti di fronte a una piccola assemblea di testimoni ed insegnanti: si assiste allora a lunghe ma approfondite serie di discussioni su fatti che a noi paiono irrilevanti, ma che per loro sono gravi, e che noi dobbiamo seguire con adeguata serietà. Le decisioni prese alla fine riescono quasi sempre a risolvere i conflitti senza lasciare rancori.

Le infrazioni considerate gravi sono rare, ma quando si verificano sono i bambini stessi che esigono che il colpevole venga punito: il senso di giustizia che gli alunni non sopporta di essere offeso.

In definitiva possiamo affermare che dal punto di vista della socializzazione di risultati rispondono alle aspettative e talora li superano. La difficoltà di vivere in gruppo, di collaborare con i compagni, di aiutarsi sono quasi scomparse negli ultimi mesi. Anche alcuni bambini disadattati, che all'inizio non facevano che disturbare il lavoro degli altri, sono riusciti ad inserirsi bene nella comunità, riescono a collaborare, non hanno più difficoltà di comunicazione, hanno rivelato doti e capacità di cui non si supponeva l'esistenza. Ciò è accaduto in particolare con i bambini di 6, 7,8 anni.

C) organizzazione del gruppo degli insegnanti.

L'organizzazione e la metodologia delineate si sono formate gradualmente, attraverso un lungo processo di sperimentazione, di avanzamenti e di errori, di difficoltà e di crisi nel gruppo degli insegnanti. Non v'è ragione di nascondere che abbiamo attraversato una crisi particolarmente grave. L'abbiamo però saputa superare. Ciascuno di noi ha fatto il possibile per adeguarsi a questo nuovo tipo di lavoro di gruppo; nel corso degli ultimi tre mesi l'accordo è divenuto molto soddisfacente, la collaborazione continua e proficua per tutte le attività; ciascuno ha dato un contributo effettivo al graduale perfezionamento della nuova metodologia. Riteniamo anzi che proprio qui vada ricercato uno degli aspetti più positivi della sperimentazione: se è difficile impostare un metodo nuovo e individuare un ordine di tipo funzionale, crediamo sia ancora più difficile creare un gruppo di otto insegnanti concorde e unanimemente impegnato a far progredire un simile tipo di scuola. Proprio per questo riteniamo che disperdere tra le gruppo per motivi burocratici vorrebbe dire distruggere buona parte del lavoro realizzato quest'anno è dovere ripartire quasi da zero.

III RISULTATI CONSEGUITI NELL'APPRENDIMENTO DI CONTENUTI PARTICOLARI E DI TECNICHE OPERATIVE.

(con riferimento particolare alle attività n° 3 – 4 – 6 – 7 – 10 – 11 – 12; ma in realtà anche le altre finiscono sempre per apportare contenuti nuovi))

Le 12 attività, in particolare le 8 di carattere culturale, permettono ai bambini di venire a contatto con molteplici contenuti. La loro conoscenza della realtà viene ad essere più concreta, ampia e articolata. Soprattutto l'attività al numero 6 li mette in contatto immediato con numerosi problemi e contenuti prima quasi esclusi dalla scuola; favorisce la loro presa di coscienza della realtà ambientale (problemi sociali, storici, economici, geografici, scientifici); comporta una frequente uscita dei gruppi di lavoro per visite in paese, interviste, eccetera, dell'entrata nella scuola di membri della comunità locale che vengono a parlare ai bambini di problemi particolari.

Dobbiamo registrare un limite che ci ripromettiamo di superare nel prossimo anno: abbiamo limitato alla ricerca solo il comune di C, senza farne punto di partenza per analisi più vaste (Regione, Nazione...). Ciò è dovuto a tutti i condizionamenti negativi di cui abbiamo sofferto ed anche della limitatezza del tempo a disposizione, ma è chiaro che dallo studio abbastanza approfondito di C. e dei suoi problemi sarà agevole passare allo studio degli ambienti non immediatamente a contatto dei bambini: le basi di ciò (vale a dire l'acquisizione del metodo della ricerca) sono già poste.

Non è detto che questo schema debba intendersi in modo meccanico e rigido. Nell'attività numero 11 (e non solo) i bambini hanno modo di interessarsi subito a problemi generali di carattere storico, geografico, scientifico, tecnico, sociale. A questo proposito sottolineiamo che il numero di opuscoli, monografie, testi di divulgazione che siamo riusciti a mettere a disposizione dei bambini nella "sala di lettura" risultano assolutamente insufficiente per le esigenze culturali della nostra scuola.

Dal punto di vista operativo i risultati non sono affatto negativi come ingiustamente affermano alcuni genitori.

L'ortografia, la grammatica, la sintassi eccetera, sono state acquisite dai bambini anche se, certo, in un modo diverso da quello tradizionale. Per esempio abbiamo attribuito un'importanza fondamentale all'espressione orale (anche in dialetto, soprattutto per bambini di sei e sette anni). Di conseguenza assumono un preciso significato linguistico la sceneggiatura, le assemblee quotidiane, le discussioni continue: in tali occasioni i bambini si devono sforzare di esprimere in maniera chiara il proprio pensiero; ciò li fa rapidamente maturare sia sul piano espressivo, sia su quello grammaticale-sintattico. Anche l'uso continuo della macchina da scrivere, del limografo, della tipografia Freinet, ha favorito un evidente miglioramento dell'ortografia: in ciascuna di queste attività vale la regola che occorre farsi capire chiaramente non solo dai compagni di scuola e dalla popolazione del paese, ma anche da tutte le trenta classi di tutte le regioni d'Italia con cui scambiamo regolarmente i giornalini. E' ormai normale vedere gruppi di bambini che spontaneamente elaborano, alla macchina da scrivere, testi liberi da stampare nel giornalino: essi appaiono impegnatissimi, si correggono l'un l'altro, sono capaci di riscrivere più volte una pagina fino ad un risultato soddisfacente.

Anche l'elaborazione collettiva dei testi liberi (con la "ricerca della forma migliore") e la correzione collettiva interessano molto i bambini. Ma, certo, tutte queste attività non risultano nei quaderni. Alcuni genitori, abituati a misurare la serietà della scuola dal numero di pagine piene di esercizi, si scandalizzano. Ma di ciò parleremo in seguito.

Più difficile è stato trovare motivazioni reali che giustifichino la necessità dell'acquisizione delle tecniche aritmetiche. Con l'insiemistica, applicata integralmente in classe prima, la cosa è risultata agevole in quanto l'attività stessa si presenta come gioco auto-motivante (risponde infatti a una necessità di elaborazione logica da parte dei bambini). Per gli alunni di età superiore abbiamo cercato non tanto di fornire delle regole belle e pronte quanto di presentare situazioni concrete in cui si rendeva evidente la necessità di compiere certe operazioni e di conoscere, quindi, le relative tecniche.

Confessiamo comunque che in molti casi abbiamo dovuto derogare da questo nostro programma e imporre l'esercitazione su talune tecniche (tabelline, divisioni, ecc.). Ciò è accaduto soprattutto per il fatto che le famiglie esigevano di vedere entro termini molto brevi risultati concreti: se non vedevano nel quaderno problemi ed operazioni eseguiti, ritenevano che non si fosse fatto niente. Tale atteggiamento è aggravato dal fatto che si continua a fare indebiti e ingiusti confronti tra bambini della nostra scuola e quelli delle scuole tradizionali di paesi vicini o di città.

Nel primo periodo (ottobre – febbraio) tutte le attività sono sfociate nel grande SPETTACOLO imperniato sul "passaggio dal medioevo al Rinascimento". Nel secondo periodo (marzo- maggio) l'attività unificante nella quale convergono molte altre è, come già accennato, la n° 6 (RICERCA AMBIENTALE SU C.). in giugno pubblicheremo un numero speciale del giornalino che raccoglierà appunto inchieste, interviste, statistiche, articoli sull'argomento. Abbiamo costruito un plastico gigante del paese, in mosaico e legno, con tutte le abitazioni, le strade, i canali, gli edifici pubblici.

Anche questa attività di ricerca non sempre è stata ben vista da alcune famiglie, perplesse o disturbate dal fatto che quasi ogni giorno un gruppo di bambini se ne va in giro a intervistare, disegnare, fotografare... "troppa libertà". "troppo divertimento", " non imparano niente": queste le critiche più frequenti. Non tengono conto che ogni "passeggiata" (ché tale appare ai loro occhi) è seguita dall'elaborazione dei dati, da discussioni, da relazioni scritte, dalla stampa dei testi....

IV° - CONDIZIONAMENTI LOCALI E LORO INCIDENZA

E' necessario affrontare a questo punto il grosso problema dell'atteggiamento dei genitori. Esso si può sintetizzare nei seguenti punti

- 1) B. (frazione di C. con circa 800 abitanti) ha un livello molto basso di socializzazione; vi è spiccato il senso del "proprio interesse" individuale; vi è diffuso l'assenteismo o il rifiuto di fronte ai problemi e necessità di carattere sociale (es., l'acquedotto, la manutenzione delle strade, ecc) ; è in tradizionale accentuato antagonismo di fronte al capoluogo; presenta una notevole, acritica passività di fronte ai suggerimenti espliciti o impliciti di alcuni ambienti ecclesiastici locali.
- 2) Nei confronti della scuola elementare l'atteggiamento prevalente è il disinteresse. Nelle assemblee mensili non abbiamo visto più di 25/30 genitori su circa 70; i nostri insistenti chiarimenti cadevano nel vuoto; i nostri continui inviti perché venissero ad assistere al lavoro scolastico sono stati ignorati, tranne due o tre eccezioni.
- 3) L'interesse di alcuni si è risvegliato – nel senso di critica distruttiva, infondata e incompetente, basata sulla completa ignoranza del nostro lavoro – soltanto quando di sono accorti che la nostra scuola non obbediva a certi schemi fissi che costituiscono per loro il modello di "scuola seria": quaderni ordinati, con cornicette, pieni di operazioni, problemi, esercizi verbali; abbondanti compiti

per casa; bambini fermi, dritti, o intenti a imparare a memoria tabelline, poesie, regole, verbi, liste di città e di montagne e di fiumi; scuola come ingrato dovere, peso e "sacrificio". Via via che il nostro lavoro interno e il nostro rapporto con i bambini migliorava, l'atteggiamento di questi genitori diventava più ostile, fino ad esprimersi in forme assai poco urbane.

- 4) Un timore li assilla: "che faranno i nostri figli quando passeranno alle medie?" Il bello è che, mentre criticano ed ostacolano la nostra scuola, restano invece muti e passivi di fronte alla scuola media, che pure continua imperterrita a infliggere "brutti voti", a rimandar e a bocciare (forse perché tale scuola risponde in pieno al loro ideale educativo).
- 5) La scuola a tempo pieno andrebbe loro benissimo a condizione che si articolasse in 4 ore di scuola (più o meno tradizionale) al mattino, più 3 ore al pomeriggio (dedicate magari allo svolgimento dei compiti per casa e, se avanza tempo, a qualche attività "complementare" che male non fa se non disturba le cose serie, cioè il leggere, lo scrivere, il far di conto).

Non è possibile eludere i reali termini della questione. E' necessario, anche se amaro, rendersi conto che alla base di questo atteggiamento vi è il tipo di rapporto che vige tra alcuni padri e i rispettivi figli nell'ambiente in cui operiamo. Tale rapporto è fondato sull'autoritarismo repressivo. L'argomento di fondo che si cela dietro tutte le altre critiche e che talvolta è stato esplicitamente espresso, è il seguente: "Non è possibile una disciplina non imposta con la forza; non è possibile offrire ai bambini una scelta di attività; per 'far tirar dritti' i bambini ci vuole "l'occhio addosso e il bastone sopra la testa"(frase urlata da un padre a nostro indirizzo)".

Noi, con i nostri metodi, non potremmo che creare l'anarchia, non faremmo niente di concreto. Col procedere dell'esperimento abbiamo potuto sentire alcuni genitori del mutamento avvenuto nel comportamento dei loro figli in famiglia: essi si dimostravano più indipendenti, spigliati, critici, "discutono troppo", a volte "rispondono indietro", non si prestano più all'obbedienza "cieca, pronta, assoluta"!

Questo spiega molte cose. Fa capire innanzitutto che molte delle critiche rivolteci (i "grembiuli sporchi", le "botte", le "sospensioni ingiuste" ecc.) erano puramente strumentali: l'ostilità aveva le sue fonti molto più a monte.

Un ulteriore argomento di cui si fanno forti alcuni genitori è che la scuola a tempo pieno esiste, nella zona, solo a B.; non manca il sospetto che le autorità scolastiche abbiano "approfittato" di questo piccolo paese agricolo pensando che qui sarebbe stato più facile imporre....l'ingrato esperimento. "Perché proprio noi?" E' il complesso della cavia".

In questa situazione, ci avrebbe aiutato in maniera determinante un atteggiamento più disponibile da parte dell'ambiente ecclesiastico locale. Purtroppo così non è stato, forse anche a causa di elementi in sé irrilevanti (questione della refezione, effettuata prima presso le suore e poi insediata nella scuola, e simili).

CONDIZIONAMENTI POSITIVI

Per fortuna non tutto il quadro è così nero. La classe politica locale ha sostenuto esplicitamente, fin da principio, la scuola integrata, rendendo materialmente possibile l'esperimento, adoperandosi per realizzare la refezione, fornendo alcune attrezzature. Il Sindaco si è impegnato personalmente presso il Consiglio Comunale per ottenere fondi con cui acquistare il materiale da noi richiesto (tavoloni da lavoro, leggi di musica, lavagna musicale, banchi, sedie, tavoloni per la refezione, macchine da scrivere ed altro). In molte occasioni, per esempio assemblee con i genitori, ha svolto pubblicamente opera di persuasione, dichiarando il suo appoggio morale e materiale alla scuola. Nella fase finale dell'anno scolastico è anche intervenuta, attraverso i suoi rappresentanti, la

corrente maggioritaria della D.C., con un lavoro capillare presso le famiglie del paese, nell'intento di convincere i dubbiosi della necessità di continuare questo tipo di scuola. Il discorso è stato recepito dalla parte più sensibile e aperta dei genitori i quali, a loro volta, hanno cooperato con gli insegnanti nello sforzo di far conoscere a tutto il paese le caratteristiche metodologiche e gli scopi educativi della scuola integrata.

Dal punto di vista sociologico un condizionamento positivo deriva da un semplice fatto materiale: a B. è quasi inesistente un "nucleo urbano". La maggior parte delle abitazioni è dislocata in mezzo ai campi, con distanze notevoli le une dalle altre. I bambini si troverebbero, di pomeriggio, isolati, privi di contatti umani, a volte soli: in ogni caso una preoccupazione per i genitori. E' naturale che questi vedano con favore il fatto che i loro figli restino a scuola fino alle 16,30; nell'impossibilità di ottenere il tradizionale "doposcuola" essi finiscono per accettare anche la scuola integrata... ("piuttosto di niente.....").

VI – INDICAZIONI PER IL CONTROLLO E IL SUPERAMENTO DEGLI ATTEGGIAMENTI SCETTICI E OSTILI.

E' chiaro, da quanto detto, che sul problema della scuola integrata è in corso, a B., un confronto di posizioni, una discussione generalizzata.

Per la prima volta in questo paese il problema scolastico si pone al centro dell'interesse della popolazione. I genitori sono costretti a scendere in campo, incontrarsi in pubbliche assemblee, discutere, prendere posizione come mai avevano fatto prima. E' già un risultato educativo insperato, tanto più tenendo conto che l'ambiente in cui operiamo è pressoché privo di forme associative e di stimoli sociali e culturali. In quest'ultimo periodo abbiamo cercato di gettare un ponte verso la scuola media di C., invitando quegli insegnanti a visitare la nostra scuola, esponendo loro il nostro metodo di lavoro; d'altra parte attraverso assemblee, contatti personali, visite a domicilio, abbiamo cercato di far risaltare agli occhi dei genitori la maggiore capacità promozionale della nostra scuola proprio nei confronti di quella scuola che essi a torto identificano come l'unica efficace per la presenza della disciplina imposta e di contenuti formali mnemonici.

Abbiamo chiarito che se possiamo acconsentire a talune loro richieste (maggiore tempo dedicato alle tecniche operative, in particolare tabelline, divisioni, ortografia) non possiamo accettare di fare quattro ore di scuola tradizionale con le classi e gli insegnanti fissi di mattina, più tre ore di materie "complementari" nel pomeriggio: ciò vorrebbe dire distruggere quel che è stato costruito, tornare al vecchio schema "scuola – doposcuola".

Nel corso di lunghe discussioni molti genitori – finalmente al corrente del nostro metodo di lavoro – sembrano essersi convinti che la scuola così attuata è funzionale ed anche produttiva, pur consentendo ai bambini una ampia possibilità di scelta e di autonomia.

Resta il fatto che solo pochi hanno colto i motivi più profondi e vitali di questa funzionalità.

Ci sembra dunque di esserci messi sulla strada buona per il superamento degli attriti e delle ostilità. Attualmente i genitori hanno accettato il nostro reiterato invito e si stanno organizzando in un organo rappresentativo che potrà assistere al lavoro scolastico, partecipare alle nostre assemblee del sabato, servire da tramite tra noi e l'ambiente.

VII – ESIGENZE PER IL PROSEGUIMENTO DELLA NOSTRA SCUOLA INTEGRATA.

Nel corso della sperimentazione abbiamo individuato alcune fondamentali esigenze che riteniamo debbano essere soddisfatte ove si desideri continuare questo tipo di scuola in condizioni positive:

- 1) Alla prima esigenza abbiamo già accennato: è indispensabile che l'équipe di insegnanti formati nel corso di questo anno attraverso un lungo processo di armonizzazione, venga mantenuta intatta nei limiti del possibile. Il gruppo costituisce una conquista, una realizzazione pedagogico – organizzativa, scioglierlo vorrebbe dire disperdere un patrimonio di capacità acquisite e di disponibilità mentale: vorrebbe dire ricominciare quasi da zero. Riteniamo che, dato il carattere sperimentale della nostra scuola, sia ben possibile superare le difficoltà burocratiche e confermare a B., per lo meno, tutti gli insegnanti che ne esprimano il desiderio.
- 2) Per tutto l'anno siamo stati assillati dalla mancanza di fondi. E' incredibile la quantità di vernici, pennelli, piastrelle, pasta di legno, carta, colla, compensato, inchiostro da stampa, matrici, ecc., che si rende necessaria in una scuola del genere. Sono materiali di lavoro fondamentali che debbono essere periodicamente rinnovati.

Il sistema delle ordinazioni con fatture inviate al Provveditorato si è rivelato laborioso, complicato e insoddisfacente sia per noi che per i fornitori. Riteniamo indispensabile che ad ogni scuola a tempo pieno venga devoluta, all'inizio di ogni anno scolastico, un'adeguata somma che possa essere gestita direttamente dal Consiglio degli Insegnanti. Ciò semplificherebbe notevolmente le cose e sarebbe, del resto, con il carattere democratico e auto - responsabile che giustamente si vuol dare alla nuova scuola.

- 3) La nostra scuola ha sete di libri. Quelli che attualmente esistono sono assolutamente insufficienti. Dato il nostro sistema di lavoro, i libri di testo risultano pressoché inservibili. Occorrono svelte monografie, testi di divulgazione, enciclopedie, letteratura moderna per bambini, di buon gusto, riviste, giornali. Chiediamo che la somma che attualmente viene spesa per fornire i libri di testo venga invece devoluta all'acquisto di una funzionale biblioteca di lavoro., da arricchirsi di anno in anno, la quale resterà patrimonio della scuola e suo essenziale strumento di lavoro.

Libri e materiale di lavoro: ecco le cose di cui, soprattutto, la nostra scuola ha bisogno per superare i propri limiti; ben più che certi strumenti avveniristici (videocassette e simili) dei quali si sente sempre più spesso parlare.

GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA INTEGRATA DI B. – C.

LETTERA AI GENITORI dei nostri alunni.

Elaborata dagli Insegnanti della Scuola Sperimentale Integrata a tempo pieno di B. per l'inizio del secondo anno di funzionamento della scuola.

B. - 1 ottobre 1973

AI GENITORI DEI NOSTRI ALUNNI

B., 1 ottobre 1973

Il Consiglio degli Insegnanti e il Direttore Didattico in occasione dell'inizio del secondo anno di funzionamento della scuola a tempo pieno, ritengono opportuno, dopo l'assemblea del 28 settembre u.s., informare più dettagliatamente i genitori sull'organizzazione sulle attività, sugli orari della scuola. Le attuali caratteristiche della nostra scuola sono infatti il risultato sia dell'esperienza fatta lo scorso anno scolastico, sia anche delle richieste presentate da una parte dei genitori.

Ricordiamo che le richieste erano contenute nella lettera di fine maggio '73, firmata da 29 genitori su 73. Le richieste, come risulta dalle spiegazioni che seguono, sono state integralmente accolte, tranne la richiesta n° 4 ("materia di studio" con classi e insegnanti fissi nella mattina, "materie libere" nel pomeriggio). Questo significherebbe fare della scuola tradizionale al mattino, più doposcuola al pomeriggio, tradendo così lo spirito e la lettera del Decreto ministeriale che istituisce la scuola a tempo pieno (D.M. 28/2/72).

Quest'anno la nostra scuola funzionerà fin dall'inizio molto meglio dello scorso anno per i seguenti motivi:

- vi sono 9 insegnanti anziché 8;
- organizzazione, programmi e orari sono già pronti e sperimentati; fin dal primo giorno la scuola funzionerà secondo un metodo di lavoro già familiare a bambini e maestri;
- la refezione avrà inizio fin dall'8 ottobre;
- sono stati acquistati, o messi a disposizione dal Comune o dalla Direzione Didattica nuovi materiali o strumenti di lavoro: falegnameria, lavori di stoffa, traforo, ciclostile, nuova macchina per scrivere, assicelle per esposizione permanente di dipinti e lavori, fossa riempita di sabbia in cortile. Ciò si aggiunge a quanto è stato usato lo scorso anno: tipografia Freinet, limografo, colori e vernici, creta, strumenti musicali, giornali, giornalini scolastici, biblioteca di lavoro;
- quest'anno la scuola fornisce gratuitamente agli alunni il materiale di cancelleria (fogli per scrivere e per dipingere, penne, matite, gomme, ecc.).

Il lavoro scolastico comprende:

- RELIGIONE
- 9 ATTIVITA' LIBERE OPZIONALI (stampa, lavoro manuale, teatro, ricerche ambientali, musica, attività ludiche e fisiche, pittura e modellaggio, esperimenti scientifici, lettura e documentazione individuale)
- 3 ATTIVITA' OBBLIGATORIE (lingua, aritmetica – geometria, insiemistica)
- ATTIVITA' SOCIALI
- SCELTE
- ASSEMBLEE
- REFEZIONE
- TEMPO LIBERO

RELIGIONE

L'insegnamento, svolto secondo i programmi ministeriali, viene impartito a tutte le classi ogni venerdì, dalle ore 11.30 alle 12.30, dai seguenti insegnanti: B.R., B. R., M. C., S. L.

ATTIVITA' OBBLIGATORIE

Sono quelle per le quali i bambini non hanno facoltà di libera scelta. Tutti gli alunni devono svolgerle secondo l'orario. Esse sono:

n°3 – attività espressive linguistiche e tecniche relative (lingua italiana). Si svolge per classi e per gruppi. La classe I rimane sempre unita. I gruppi rimangono fissi per l'intera settimana. Orario: martedì (9 – 10,30), giovedì (9 – 10,30), venerdì (14 – 15,15). Partendo dai "testi liberi" si svolge l'insegnamento di ortografia e grammatica. E' da notare che i bambini apprendono la lingua italiana anche nelle assemblee e nelle attività n° 1 (stampa), n° 5 (teatro), n° 6 (ricerche ambientali), n° 7 (musica), n° 10 (scienze), n° 11 (lettura). Per quanto riguarda l'utilità e i risultati del nostro insegnamento, invitiamo i genitori a venire a vedere, a scuola, i saggi di scrutinio e di esame fatti dai bambini nel giugno del 1973, nonché tutti i lavori ora in corso.

N° 4 – attività logico – matematiche e tecniche relative (aritmetica e geometria). Si svolge per classi (III,IV, V) con il seguente orario: lunedì (9 – 10,30), mercoledì (9 – 10,30), venerdì (9 – 10,30). I programmi sono quelli ministeriali (uguali a quelli di tutte le scuole elementari); comprendono perciò tutte le tecniche operative, come tabelline, operazioni, problemi, ecc., che porteranno i bambini ad entrare nella scuola media con buona ed adeguata preparazione. E' da notare che i bambini apprendono l'aritmetica e la geometria anche nelle attività n° 2 (lavoro manuale per i calcoli necessari ad elaborare progetti di costruzioni), n° 6 (ricerche, per calcoli necessari ad elaborare quadri riassuntivi e statistici, tabelle comparative, stime di produzioni agricole e industriali, ecc,) n° 10 (esperimenti scientifici).

N° 12 – insiemistica: è la matematica (aritmetica e geometria) per bambini di classe I e II. Si svolge per classi, con il seguente orario: lunedì (9 – 10,30), mercoledì (9 – 10,30), venerdì (9 – 10,30). Questo nuovo metodo per insegnare l'aritmetica è già stato ampiamente sperimentato e applicato anche nelle scuole elementari tradizionali.

ATTIVITA' LIBERE (OPZIONALI)

Ogni bambino può liberamente scegliere nel mattino un'attività (ore 11 – 12,30) fra cinque che gli vengono offerte; ogni pomeriggio due attività (14 – 15,15; 15,30 – 16,30) fra otto che gli vengono offerte. Si fa in modo che nel giro di due giorni vengano offerte ai bambini tutte le attività:

n° 1 – stampa. Si svolge per gruppi di lavoro. Si fanno due giornalini scolastici per mezzo della tipografia Freinet (bambini di I e II) e con il limografo o il ciclostile (bambini di III, IV e V). L'attività comprende anche la dattilografia. E' un'attività complementare a quella n° 3 (lingua) e n° 6 (ricerche ambientali). I due giornalini vengono diffusi nel paese e vengono inviati a 30 scuola in tutta Italia con le quali la nostra scuola è in corrispondenza (circoli di corrispondenza interscolastica dell'M.C.E = Movimento di Cooperazione Educativa).

N° 2 – lavoro manuale. Si svolge per gruppi di lavoro, dividendo però i bambini di I e II da quelli di III, IV e V in relazione ai diversi lavori in corso. L'attività comprende: falegnameria, traforo del compensato e del polistirolo, lavori in stoffa, costruzione di oggetti, giocattoli, pupi, ecc., manutenzione, lavori utili alla comunità.

N° 5 – attività mimiche e teatrali. Giochi mimici (imitazioni, movimenti), sceneggiature spontanee, scenette scritte dai bambini & elaborate con il registratore), teatro delle marionette. E' un'attività fondamentale per

migliorare il comportamento dei bambini, la loro capacità di esprimersi in italiano e di muoversi disinvolatamente.

N° 6 – ricerche ambientali. E' un'attività molto importante, che viene proposta ogni giorno per almeno due gruppi (mattino/pomeriggio) in modo che i bambini possano parteciparvi tutti, se lo desiderano, almeno ogni due giorni (e in effetti tutti vi partecipano con notevole frequenza, come si può vedere dai "tabelloni" dell'anno scorso). I bambini vengono tenuti distinti in piccoli (I e II) e grandi (III, IV, V). I gruppi restano fissi per tutta la settimana. Comprende ricerche di storia, geografia, scienze; si usa il metodo di partire dall'ambiente dove il bambino vive e dai suoi concreti interessi, così come prescrivono i vigenti programmi ministeriali. L'anno scorso si sono svolte ricerche soprattutto su C. (territorio, popolazione, strade, via d'acqua, produzione, costruzioni, industrie, plastico gigante del Comune). Quest'anno la ricerca si allargherà ad altri e più vasto argomenti, come le coltivazioni della regione, la storia delle coltivazioni in Italia, nel mondo, ecc. l'attività della ricerca abitua i bambini a saper osservare e conoscere il mondo in cui vivono e i suoi problemi; inoltre un continuo esercizio di lingua italiana, perché le ricerche vengono elaborate, raccolte, scritte, corrette, ricopiate, scritte a macchina, spesso stampate. Ogni ricerca rende necessarie interviste, consultazione di libri, discussioni. L'attività è dunque in stretto collegamento con la n° 3 (lingua) e la n° 11 (lettura e documentazione individuale).

Nota: I programmi dettagliati di ogni attività sono a disposizione, qui a scuola, di tutti i genitori e gli interessati che desiderino prenderne visione.

N° 7 – musica. Si svolge per gruppi di lavoro, ma mentre i bambini più piccoli (I e II) fanno soprattutto canto corale, quelli più grandi suonano anche strumenti musicali (flauti dolci, strumenti Orff) e ricevono i primi elementi della scrittura musicale; vi sono inoltre audizioni musicali, cenni di storia della musica (grandi musicisti del passato e attuali), giochi ritmici, sceneggiature di brani musicali (musica elettronica, concreta e jazz). Questa attività è strettamente collegata con la n° 5.

N° 8 – attività ludiche e fisiche. Si svolge per gruppi di lavoro. Comprende educazione fisica (compresa la ginnastica ritmica), giochi di gruppo (palla rilanciata, calcio maschile e femminile, tiro alla fune e molti altri), giochi da tavolo (dama, tria, scacchi, shanghai, domino, dama cinese, ecc.)

N° 9 – attività grafiche e pittoriche. Si svolge per gruppi di lavoro. Si offrono ai bambini alcune tecniche (pittura a tempera, graffito, disegno, modellaggio) perché essi possano esprimersi liberamente anche in questa forma e sviluppino la propria creatività.

N° 10 – esperimenti scientifici. Si svolge per gruppi di lavoro. Si apre ai bambini il mondo della scienza abituandoli al metodo della ricerca scientifica sperimentale. E' un'attività collegata con la n° 6 (ricerche), n° 4 (matematica), n° 11 (lettura e documentazione individuale).

N° 11 – lettura e documentazione individuale. Si svolge per gruppi di lavoro. Viene offerta ai bambini una biblioteca di lavoro: testi di narrativa, ma soprattutto libri di storia, geografia, scienze, ecc. Oltre ad addestrare i bambini alla lettura, si offre loro il giusto metodo per studiare: cioè trarre dai libri consultati l'essenziale, quello che veramente serve per le loro ricerche. Essi hanno anche a disposizione un vasto "schedario" di storia (raccolta di documenti), per mezzo dei quali apprendono i principi basilari della ricerca storica. Questa attività, molto importante, è un complemento di quelle n° 6 (ricerche) e n° 3 (lingua).

ATTIVITA' SOCIALI

Sono lavori che bambini e insegnanti fanno al servizio della comunità scolastica. Per esempio: riordino e pulizia del salone dopo a refezione, riordino e pulizia dei materiali e degli utensili di lavoro; manutenzione degli attrezzi per i giochi, piccole riparazioni, ecc. queste attività si svolgono, di solito, durante la pausa meridiana (12,50 – 13,45), negli intervalli di tempo libero, negli ultimi dieci minuti (16,30 – 16,40).

SCELTE

I bambini scelgono una o due attività fra quelle che vengono loro offerte, e si impegnano pubblicamente a svolgerle. Si abitua così a prendere un impegno e a mantenerlo. Le scelte hanno luogo due volte al giorno: al mattino (8,50 – 9) e al pomeriggio (13,45 – 14).

ASSEMBLEE

Bambini e insegnanti discutono i numerosi problemi che si presentano: buon funzionamento delle attività, problemi di disciplina, di buon uso del materiale, di educazione, conflitti tra bambini ecc. I bambini si abitua a parlare in italiano di fronte a 80 persone; imparano a dire liberamente e sinceramente la loro opinione, imparano ad ascoltare e rispettare le opinioni degli altri e ad accettare le decisioni prese a maggioranza. Le assemblee sono una delle caratteristiche più educative della scuola a tempo pieno. L'assemblea si svolge ogni giorno dalle 8,30 alle 8,50 circa.

REFEZIONE

Ogni giorno dalle 12,30 alle 13. Viene fornito il primo piatto e il pane. I bambini devono portare il secondo e sempre una bevanda (dato che l'acqua della scuola attualmente non è potabile)

TEMPO LIBERO

I bambini restano a scuola 8 ore. (8,30 – 16,30). Momenti di riposo e di distensione sono assolutamente necessari: le attività più impegnative non potrebbero svolgersi se non fossero alternate con questi periodi in cui i bambini corrono o si svagano, o semplicemente si riposano. E' impossibile pretendere che in questi periodi i bambini restino tranquilli e "composti". L'unica maniera per ottenere ciò sarebbe reprimerli con minacce, punizioni, ecc.: questo è assolutamente estraneo al nostro sistema di insegnamento. Che i bambini in questi intervalli si sfoghino è naturale e utile, e non comporta reali inconvenienti se si eccettua il rumore (che è fastidioso per noi adulti, non per loro!). la scuola non può e non deve essere una caserma. E' da notare del resto, che proprio grazie a questa relativa libertà i bambini hanno cambiato il loro atteggiamento verso i compagni. Mentre all'inizio dello scorso anno scolastico era frequentissime le botte, le violenze, le aggressioni reciproche, negli ultimi mesi ciò non accadeva più: i bambini avevano imparato a giocare misurando le proprie forze ed evitando di farsi male reciprocamente. Questo è quel che conta.

Continuità dell'insegnamento.

Benché diversi insegnanti si alternino in ogni attività, la continuità dell'insegnamento viene garantita dai seguenti accorgimenti:

il programma di ogni attività viene elaborato in comune da tutti gli insegnanti che svolgono quell'attività;

per ogni attività vi sono uno o due coordinatori responsabili

gli insegnanti che si applicano ad un'attività si riuniscono spesso, coordinano l'andamento generale del lavoro, discutono le difficoltà incontrate da ogni singolo bambino, ecc.

per ogni attività vi è un quaderno di lavoro nel quale ogni giorno si annota quanto il gruppo ha fatto, il punto cui si è giunti, ecc

Schede

Ogni venerdì pomeriggio i bambini portano a casa le schede personali nelle quali viene segnato, ogni giorno, il lavoro da essi svolto e l'eventuale "rifiuto". Si pregano i genitori di voler controllare e firmare (per presa visione) queste schede.

Cartelline, fogli.

Tutto l'occorrente per scrivere (fogli, penne, matite, ecc.) viene fornito gratuitamente dalla scuola. Il venerdì pomeriggio il bambino porta a casa la cartellina personale nella quale vengono raccolti tutti i lavori di lingua, aritmetica, ricerche, ecc. – svolti durante la settimana. Si pregano i genitori di prendere visione di tali lavori.

Visite alla scuola.

E' molto utile e auspicabile che un sempre maggior numero di genitori venga ad assistere alle attività scolastiche. A tal proposito il Consiglio degli Insegnanti rinnova l'invito più volte espresso. La scuola è sempre aperta ed è bene che i genitori si rendano esattamente conto dei metodi di lavoro, anche per eliminare le inesattezze e gli equivoci che continuano a circolare sulla nostra scuola. Gli insegnanti, tuttavia, pregano i genitori di volersi astenere, in occasione di tali visite, da discussioni o, peggio, da polemiche contro il corpo insegnante. I maestri sono tutti impegnati nel lavoro di guida e aiuto verso i bambini. Discussioni e polemiche di fronte agli alunni (come purtroppo è accaduto ultimamente) producono un clima di nervosismo e tensione che si ripercuote subito sui bambini: ciò suscita disordine e si rivela estremamente antieducativo. Si pregano pertanto i genitori di voler rimandare ad altre più opportune occasioni (periodi di tempo libero, refezione, sabato mattina) le osservazioni e le critiche che ritengono necessario rivolgere agli insegnanti.

Ringraziamo e salutiamo cordialmente

Il Consiglio degli Insegnanti e il Direttore Didattico

ORARIO DI LAVORO DELLA SCUOLA

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8.30-9	Assemblea / scelta	Assemblea / scelta	Assemblea / scelta	Assemblea / scelta	Assemblea / scelta	Ass. insegnanti 8.30-12.40
9-10.30	Attività obbligatorie n°4- n°12	Attività obbligatorie n°3	Attività obbligatorie n°4- n°12	Attività obbligatorie n°3	Attività obbligatorie e n°4- n°12	Il sabato mattina (8.30-12.40) viene utilizzato dagli insegnanti per valutare il lavoro svolto nella settimana, per valutare i lavori e
10.30-11	Tempo libero	Tempo libero	Tempo libero	Tempo libero	Tempo libero	
11-12.30	Attività libere	Attività libere	Attività libere	Attività libere	Attività libere religione	

12.30-13	Refezione	Refezione	Refezione	Refezione	Refezione	l'impegno dei singoli alunni, riordinare la scuola, preparare i programmi e i materiali per la settimana successiva, aggiornare registri, schede, ecc. gli insegnanti sono anche a disposizione dei genitori. Abbiamo chiesto al Reverendo Vicario di impartire in questa mattina l'insegnamento religioso ai bambini.
13-13.45	Attività sociali/tempo libero					
13.45-14	Scelta	Scelta	Scelta	Scelta	Scelta	
14-15.15	Attività libere	Attività libere	Attività libere	Attività libere	Attività obbligatorie a n°3	
15.15-15.30	Tempo libero					
15.30-16.30	Attività libere					
16.30-16.40	Attività sociali insegnanti					

ORARIO DI LAVORO DEGLI INSEGNANTI

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
Beg.	8.30-12.40	8.30-12.40	8.30-12.40	8.30-12.40	8.30-12.40	8.30-12.40
Ben.	/	8.30-12.40	12.30-16.40	12.30-16.40	8.30-12.40 12.30-16.40	8.30-12.40
Bres.	8.30-12.40	12.30-16.40	8.30-12.40 12.30-16.40	/	8.30-12.40	8.30-12.40
Fran.	8.30-12.40 12.30-16.40	8.30-12.40	8.30-12.40	12.30-16.40	/	8.30-12.40
Man.	8.30-12.40 12.30-16.40	/	8.30-12.40	8.30-12.40	12.30-16.40	8.30-12.40
Meg.	8.30-12.40	12.30-16.40	12.30-16.40	8.30-12.40 12.30-16.40	/	8.30-12.40
Mod.	12.30-16.40	12.30-16.40	12.30-16.40	8.30-12.40	8.30-12.40	8.30-12.40
Sch.	/	8.30-12.40	8.30-12.40	12.30-16.40	8.30-12.40 12.30-16.40	8.30-12.40
Tur.	12.30-16.40	8.30-12.40 12.30-16.40	/	8.30-12.40	12.30-16.40	8.30-12.40

Come si vede, ogni mattina sono in servizio 5 insegnanti, ogni pomeriggio 4 insegnanti. Il sabato mattina tutti gli insegnanti sono in servizio per riunione di lavoro, per ricevere i genitori, ecc.

RACCOLTA DI BRANI TRATTI DAI LIBRI DI TESTO PER LA SCUOLA ELEMENTARE.

A come ape. L'allegro corso di lettura per il primo ciclo, classe I°. Varoli – Corfiati – Amati; Le Stelle editrice, Milano 1972.

“Lisa e Maria giocano con le bambole (pag. 6)

“Luca, Paolo e Pippo giocano ai pirati con le barchette di carta. (pag. 7)

Ho tante cose (pag.23):

Ho una piccola casetta, // ho una bella bicicletta, //ho un vestito ricamato, // ho un fratello appena nato. //
Ed ho ancora tante cose: // ho in giardino tante rose. // ho una palla sola, sola... // ma a toccarla come vola!
// Ho una bambola piccina // che sta in piedi e che cammina. // Ho nel cuore una gran fiamma // per il babbo e per la mamma. // Ho perfino la TV...// Cosa voglio ancor di più?

Fin qui è stato messo in luce qual è l'orizzonte delle bambine in un mondo assurdo fatto di bambole, di zucchero e di programmi televisivi che toglieranno ogni creatività e che cureranno di riprodurre il modello differenziato.

Vediamo ora come viene considerata l'altra donna di casa: la mamma.

La mamma (pag.33) poesia di Veroli, Corfiati, Amati, Op. Cit

Che cos'è la mamma? // Tu vuoi saperlo che cos'è? // Qualcosa di grande! Benché // il tuo cuoricino // sia piccino piccino // la mamma dentro ci sta! // la mamma è lo stesso tuo cuore, // che soffre per te, // che vive soltanto perché // tu vivi, suo tenero fiore!

Come si può constatare , la mamma non è una persona, è una cosa. Dubito molto della buona fede di chi ha scritto questa poesia; se si fosse detto riguardo ad un “negro” che è una cosa si sarebbe, giustamente, gridato al razzismo.

Da una conversazione tra due amiche e due amici, rispettivamente:

“Io sono tua amica. Tu sei mia amica. Noi ci vogliamo bene. (pag. 36)

“Io mi chiamo Carlo. Tu ti chiami Mario. Siamo amici e giochiamo insieme. Quanti giocattoli!” (pag. 37)

Noi e il mondo. Letture per il primo ciclo della scuola elementare, classe I. di Menegatti, E., Minerva Italica 1973

Natale

“ I doni finalmente sono arrivati, e le case risuonano di grida festose.

-Babbo, guarda il mio trenino!

- La mia bambola, mamma, ha i capelli come i tuoi, e gli occhi azzurri.

Le bambine hanno trovato: la bambola con i suoi corredini, la carrozzella, servizi di piattini e tazzine, la batteria da cucina, il frigorifero piccino che si apre come quello della mamma.

Ai bambini sono arrivati: il pallone, l'elicottero, la nave, il razzo, il camioncino...." (pag. 60)

Mirella cuor d'oro

"Alla mattina Mirella si lava da sola e si prepara alla svelta per andare a scuola. Sulla porta di casa saluta la mamma con un bacio affettuoso. Scendendo le scale suola il campanello dell'appartamento vicino, dove c'è un bambino che frequenta la prima classe. E' piccolo quel bambino e Mirella lo tiene per mano andando a scuola.

A scuola è sempre pronta ad aiutare i compagni. Fa vedere alla sua amica come si scrivono le parole difficili e leggono insieme, a mezza voce, le pagine del libro. Vuol bene ai suoi compagni ed è sempre pronta ad offrire quello che ha. Oggi ha prestato al suo gruppo la scatola di pennarelli. In casa aiuta la sua mamma, le dà una mano a preparare la tavola, fa giocare il fratellino più piccolo e fa tutto volentieri". (pag.126)

Ci si chiede se l'autrice sta parlando di una donna matura, da molti anni integrata, o di una bambina di 7 anni. Quanto ai giochi, questa ennesima e frusta enumerazione è l'esempio di quanto ho affermato a proposito dei condizionamenti culturali nella definizione del ruolo.

Il fiore d'oro. Letture per il primo ciclo. Classe II – di Spini – Valori. Nosedà edit., Como 1972

Mamma

"Non c'è nome più bello del nome di mamma. Quando la mamma sorride il sole sorride; quando la mamma è triste il mondo è triste. Dove passa la mamma resta il profumo del suo grande amore per i figli e per la famiglia. Resta il segno dei suoi sacrifici di ogni ora, di ogni momento. Il nome di mamma è la prima parola detta nel pericolo, nel dolore, nella gioia. Dio concede alla mamma di vivere a lungo perché i figli possano compensarla del bene ricevuto". (pag. 26)

Vicino al cuore della mamma

Il gelo, infastidito dal fatto che un uccellino riusciva sempre a sfuggire il freddo che lui provocava, intensificò ancora il freddo, ma l'uccellino riuscì ancora una volta a salvarsi perché: "Sono stato vicino al cuore della mamma, che teneva abbracciato il suo bambino perché non prendesse freddo" (pagg. 64 – 65).

In un'altra pagina c'è un'illustrazione che colpisce: una bambina, col sorriso felice sulle labbra, sta maneggiando abilmente una scopa.

"Sole, aria: gioia, salute. Le massaie sciorinano sui davanzali coperte e lenzuola, portano sui terrazzini le materassa. I sonori colpi di battipanni corrono da una casa all'altra. (pag.96)

A parte l'evidente retorica del primo brano, fa un po' ridere la confusione dell'autore tra un calorifero ed un cuore (nella storiella dell'uccellino).

Il terzo brano insegna: oggi a te, mamma, domani a me che sono tua figlia.

Nuove letture per un anno. Classe II. Kierek – Duranti, Garzanti edit., Milano 1973

I libri di testo racchiudono anche “tesori patriottici”; eccone un esempio:

Preghiera per i soldati

O Signore del cielo e della terra, // tieni una mano aperta sui soldati: // essi non sono che fanciulli armati // e non cercan la guerra. // Quasi tutti sono contadini; // hanno vent'anni e sono belli. // S'assomigliano come fratelli, // vogliono la mamma come i bambini. (pag. 22)

Sul fatto che i soldati non vogliano la guerra, che siano tutti contadini o quasi, e che abbiano spesso vent'anni siamo tutti d'accordo, anche se con sfumature leggermente diverse; ma ci lascia dubbiosi il fatto che siano belli (nelle loro divise, forse!), che si assomiglino come fratelli (anche qui forse perché ugualmente distrutti e abbruttiti). Non ci stupisce, invece, l'accostamento tra il sentimento patriottico e le immagini familiari.

Un altro fiore: Piccoli eroi.

“Piccolo eroe” vuol dire // Saper sempre seguire // La voce del dovere, // anche quando il dover non è piacere. // “Piccolo eroe” vuol dire // Pensare agli altri prima ed a sé poi; // non litigare come fate voi, // col vicino di banco, il fratellino // per un morso di mela, // un foglietto, un pennino. // “piccolo eroe” vuol dire esser soldato: // obbedir pronto e lieto // a tutto ciò che viene comandato. // Quanti dunque fra voi son piccoli eroi? (pag. 24)

Io spero ardentemente che nessuno lo sia perché, altrimenti, non vedo altra concretizzazione di questo sublime esercizio se non in un efficiente campo di concentramento o in un desolato cimitero.

Ubbidisci ai genitori.

Fa sempre qualsiasi cosa che ti dicono il babbo e la mamma tua. Non far nulla di quello che essi non vogliono, anche se a te facesse piacere.

La mamma e il papà sono due angeli che il buon Dio ha destinato a vigilare su di te, ed a fare di te prima un bimbo buono e poi un uomo bravo e buono. Quando tu li fai sorridere, anche il buon Dio sorride; quando tu li rendi tristi, anche il buon Dio è triste. (pag. 63)

A parte le illazioni sull'umore del buon dio, c'è calorosamente da augurarsi che questi due angeli in terra non riescano nel loro compito dio formare i propri figli simili a se stessi.

Madonna di maggio.

Se batti alla porta del cielo // Con la tua preghiera, // subito t'apre la Madonna

con mano leggera. // E dice: - ti sono mamma anch'io; // che cosa vuoi piccino? // T'ascolto sai; ti voglio bene // Come al mio bambino. – // Pio reca i tuoi pensieri buoni // Ai piedi del Signore, // mentre sale l'odor di rose // dai giardini in fiore. (pag. 125)

a questo livello, la poesia si commenta da sé.

Volto amico. Letture per la classe II. Maldini – Orazi; Atlas ed., Bergamo 1973

Quelli che amo.

Amo prima di tutti il Signore, lo prego, // gli chiedo sempre aiuto e cerco di essere buono. // Amo poi il babbo e la mamma. // Amo i fratelli e le sorelle. // Amo i nonni, gli zii e i cuginetti. // Amo i compagni di scuola. // Amo tanto e tanto la cara maestra mia, che è buona. // Come la mamma, mi racconta fiabe come la nonna, // gioca con me come i miei fratellini, mi rimprovera // come il babbo e mi insegna tante cose utili. (pag. 3)

A parte la graduatoria di affetti alquanto discutibile, è significativo che la maestra sia come la mamma, cioè buona, e sgridi come il padre. La maestra è dunque una sintesi dei ruoli dei genitori, ancora una volta ribaditi e sottolineati come diversi.

Nonna e nipotina.

Mariella: nonna, perché hai tanti capelli bianchi?

Nonna: Bambina, me li ha imbiancati la neve degli anni.

Mariella: nonna, perché hai tante rughe?

Nonna: sono i solchi tracciati dai dispiaceri.

Mariella: nonna, perché sotto ai tuoi occhi c'è un cerchio nero?

Nonna: perché ho pianto tanto.

Mariella: che cosa mormori quando ti accarezzo e ti bacio?

Nonna: prego. (pag. 8)

E già, che cosa potrebbe fare dopo una vita di sofferenze se non pregare? La delusione e la rabbia per un bilancio di vita in passivo sono troppo pericolose.

La patetica storia di una bambina chiamata Crisantemo finisce così:

“Il buon dio aveva mutato la fedele creaturina, tutta amore e dolore, in un bellissimo fiore dai petali rossi velati di bruno.: il crisantemo”. (pag. 23)

Probabilmente se invece di una bambina fosse stato un bambino, il buon dio lo avrebbe incaricato di andare nel mondo a portare avanti con coraggio la sua opera di uomo, magari di giardiniere di crisantemi che avrebbe potuto inventare diversamente.

Il mio fratellino.

Graziella portava in collo un bambino che avrebbe potuto camminare da sé. Egli le teneva le braccia intorno al collo e le gambe a cavalcioni sui fianchi; ma pesava tanto che scivolava sempre giù. Ella, ogni tre passi, doveva fermarsi e, facendo forza con le braccia, rimetterlo a posto.

Un signore vide la bambina e le domandò: - ma non ti pesa troppo, bambina? Mettilo giù quel poltrone e lascialo camminare da solo.

Graziella sorrise e poi rispose: - non è pesante, è il mio fratellino! (pag.28)

Graziella.

Graziella, la piccola massaia di casa, si alza col sole, si lava, si pettina, cammina piano piano per non svegliare la mamma e il babbo. Disfa il suo lettuccio per dar aria alle lenzuola; spazza e spolvera la sua cameretta, dove il sole si riflette come in uno specchio". (pag. 28)

Ecco bello e pronto quello che tu, bambina, dovrai e devi fare: la domestica, la bimba pulita e ordinata, già maniaca dell'ordine, la baby sitter, il cavalluccio al trotto, la bontà fatta persona, pronta a qualsiasi sacrificio – ma con il solito sorriso sulle labbra – per amore fraterno.

Tutti lavorano.

Tutti, tutti lavorano per procurare ciò che è necessario alla nostra esistenza e al progresso della società; lavorano e cantano, perché il lavoro è gioia e soddisfazione dello spirito, è salute e vigoria del corpo".

Evidentemente l'autore si riferiva nel primo caso a quei pochissimi lavori che offrono ancora un margine di libertà, autonomia e creatività e che sono appannaggio di una ben precisa minoranza, mentre nel secondo caso si riferiva a tutti i muratori, ad esempio, che dal continuo movimento ed esposizione alle intemperie traggono salute e vigoria del corpo.

Passiamo di nuovo alle divagazioni patriottiche

Italia.

Ricca o povera, Italia, tu sei la patria mia; // sei così bella che somigli alla mia mamma. // Se piangi, io piango con te; se soffri, io soffro con te. // Ti vedo nella campagna verde. // Ti vedo nella città dove si lavora. // Ti vedo nei colori della bandiera. // Ti sento nelle parole del mio libro, // nella voce della mia maestra. // Il Signore ti ha dato il nome più bello che ci sia: // Italia!

Come si vede è un minestrone di sfacciato e anacronistico nazionalismo, di affetti familiari, di voci magistrali. Colpisce nel segno quando afferma che maestri e libri di testo, purtroppo, garantiscono il perpetuarsi di sentimenti già rovinosi nel passato.

Dalla patria alla mamma:

E' un angelo.

La mamma è l'angelo di questa terra che ci protegge e ci guida finché vive. Chi veglia sui bambini quando dormono? La mamma! Chi lavora senza riposo quando essi dormono? La mamma! Chi pensa ai vestitini, a tenerli sempre lindi e puliti? La mamma! Chi vigila al vostro capezzale quando siete ammalati? Chi fa i sacrifici più grandi, perché non vi manchi mai il necessario? La mamma! Sempre la mamma! E voi, cosa potete fare, bambini, per ricompensarla? Una cosa sola: essere buoni sempre, sempre degni di lei. (pag. 132)

E' chiaro che siccome la mamma è un angelo, tutto ciò che fa lo fa per bontà e che deve essere ripagata solo con la bontà.

Per mano.... letture per la I classe. Martorana; edizioni Padus 1974

Cenerentola.

Cenerentola stava sempre in cucina vestita di abiti cenciosi e ciabatte. Un principe con occhi color del cielo, portò via la piccola Cenerentola e la fece sua sposa. (pag.28)

Sera.

E' sera, tutti dormono. Anche Carlo e Silvana riposano nei loro lettini morbidi. Ma la mamma non dorme; al luce della lampada cuce i vestitini dei suoi bimbi, ricama, rammenda, lavora ai ferri e all'uncinetto. Che maglioncini soffici escono dalle sue mani laboriose! I bimbi che li indosseranno sentiranno tutto l'amore che è nel cuore della mamma, la carezza delle sue mani e non avranno freddo. (pag. 60)

In quelle poche pagine in cui si parla della donna, ella è sempre relegata in cucina, alle prese con scope, pentole e ferri da calza; il suo orizzonte non va più in là, non tocca il mondo che appartiene agli uomini; in compenso però è immersa in un mare di bontà che vive in funzione degli altri: il principe azzurro o i figli.

Al babbo – invece – come capo della famiglia, tocca il posto d'onore. (pag. 82)

E arriva maggio: la festa del primo maggio, le esaltazioni della madre terrena e di quella celeste:

Il primo maggio ... Uomini e cose riposano per onorare il più santo dei doveri della vita: il lavoro. (pag. 104)

Sfacciata mistificazione, degli assassini di Chicago neanche una parola, delle centinaia e centinaia di operai morti sul lavoro o per il lavoro non resta che la stravolta apologia di un lavoro che uccide l'uomo. Ma in Italia si sta bene, tra il lavoro e le bellezze, la vita trascorre felice:

Dio ha dato alla mia terra i tesori che sono nel paradiso. Un cielo sempre sereno [contrariamente alle informazioni meteorologiche di Bernacca], il mare azzurro è placido, i fiori più belli e profumati, i frutti più succosi e svariati. Le ha dato anche una lingua tanto dolce che sembra una musica. (pag 119)

Peccato che ci abbia dato anche la miseria e la fame, lo sfruttamento, il fascismo, una terra secca che non produce, le nebbie malsane del Nord, le paludi malariche, il sole cocente.

Verso domani. Corso di lettura per il 1° ciclo della scuola elementare. Classe 2°; SEI editore, Torino 1973

La mamma

Dicono che sia buona. Per me si tratta della donna più misteriosa del mondo. Quando dorme? Mah! Una notte mi sono svegliato all'una e l'ho vista frugare nei cassetti del mio armadio; se poi mi sveglio, anche prima dell'alba, la sento camminare leggera nella stanza o parlare sottovoce con il mio fratellino che, per stare con lei, dice di avere male a un piedino. Fa, inoltre, delle magie. Mi prepara la cartella. Dice: - Franco, ti ho messo tutto: il libro di lettura, i quaderni e l'astuccio. Poi, quando a scuola apro la cartella, trovo anche una cioccolata. Di giorno sta ore e ore in mezzo a cumuli di calze. Che rompe tante calze?! Io penso che i buchi li faccia lei per restare pomeriggi interi seduta vicino alla finestra. (pag. 70)

Strani animali, le donne! Forse un po'da classe differenziale: ve lo immaginate uno scolaro che distrugge i propri quaderni, o un fresatore che buca a sproposito i pezzi per il gusto di rifare il lavoro distrutto? La mamma sì, la mamma può tutto.

Il giocoliere. Classe III. Ferrara – Gujon – Magarotto; Signorelli, Milano 1970

A Gravirate c'era, una volta, una donna che passava le giornate a contare gli starnuti della gente; poi diceva alle sue amiche i risultati dei suoi calcoli e tutte insieme ci facevano sopra grandi chiacchiere.... – Ne ho fatti di più io! – disse la donnina. – Di più noi! – dissero le sue amiche. Si presero per i capelli, se le diedero per diritto e per traverso, si strapparono i vestiti e presero un dente ciascuna. (pag. 31)

Ritorna ancora il luogo comune delle donne sfaccendate e pettegole, pronte per una stupidaggine a picchiarsi. Che le donne parlino fra di loro di argomenti "banali", come la salute dei figli, la nuova lavatrice, la breve gita domenicale, è vero, ma questo stato di cose è imputabile più al ristretto orizzonte in cui le donne sono costrette a vivere (tutto il giorno in casa e per la casa) che a una sorta di tendenza innata al pettegolezzo e alla stupidità.

Marco aveva deciso di fare un regalo alla mamma per il suo compleanno. Aveva messo da parte 500 lire per comperarle un bel fazzoletto di seta, in una scatola legata con un nastro. – questo è il genere di cose che piacciono alle signore – pensava, camminando in fretta per il sentiero coperto di neve. (pag. 60)

Presumibilmente Marco è un bambino di otto, nove anni, ma sa già con sicurezza quali sono i regali e gli oggetti più adatti agli esponenti di ciascun sesso.

Laele e il giudice.

... Aspetti un momento, non è ancora finita. Quando vendetti il Nero, comprai la Mora, una mucca che amavo più della moglie perché mi dava 20 litri di latte al giorno. (pag. 76)

Come è noto dalla fisiologia, la produzione del latte nelle donne è nettamente inferiore.

La conchiglia. Classe 3 . Cantoni e Fiore. Nosedà editore, Como 1972

Un operaio

.... – Poiché indossa una tuta azzurra, immagino che lei sia un operaio. - – Hai indovinato... sono un gruista.... sì, qualche volta un po'paura ce l'ho, ma negli attimi di paura levo lo sguardo in alto; so che il buon Dio mi protegge di lassù. (pag. 124)

Così, se non è caduto finora, è la volta buona che precipita.

Per amore

Una povera mamma con quattro figli, non faceva che lavare, ripulire, preparare da mangiare. Lavava il viso a quello di quattro anni, pettinava la bambina di sei, si sglava dietro a quella di otto, rifasciava quello di quattro mesi. – Sventurata! – esclamò un giorno una vicina – lo non farei tale vita neppure per molte migliaia di lire al giorno!

- Ed io non lo farei neppure per un milione – rispose la madre. – E allora perché lo fate? – chiese l'altra. – Per amore – rispose la mamma. (pag. 129)

Lecture per un anno. Classe 4° di Kjerk – Duranti. Garzanti editore, Milano 1973

Una mamma

Una mamma è come un albero grande //Che tutti i suoi frutti ti dà: // per quanti gliene domandi, sempre uno ne troverà. // Ti dà il frutto, il fiore, la foglia, //per te di tutto si spoglia: //anche i rami si toglierà. //La mamma è come un albero grande.

Una mamma è come un mare. //Non c'è tesori che nasconda. //Continuamente con l'onda //Ti culla e ti viene a baciare. //Che la ferita più profonda //Non potrai farlo sanguinare: // subito torna ad azzurreggiare. //Una mamma è come il mare. (pag. 136)

Come si può notare, il concetto è sempre lo stesso: la mamma è questo essere strano, tutto amore e bontà, senza debolezze "umane", senza stanchezza, al di sopra di tutto. E ' un concetto che ripetuto centinaia di volte nei libri, ribadito dal maestro a scuola e dal prete in chiesa, non può non incidere profondamente sull'organizzazione mentale dei bambini.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV.: La coscienza di sfruttata, Mazzotta, Milano 1971

AA. VV.: Io e gli altri, La Ruota ed. Genova - Milano 1970

Alberoni, F.: Classi e generazioni, Il Mulino, Bologna 1971

Anshen, R. N.: La famiglia, la sua funzione e il suo destino, Bompiani, Milano 1955

Benedetti, G.: Neuropsicologia, Feltrinelli, Milano 1969

Blos, P.: L'adolescenza: un'interpretazione psicanalitica. Angeli ed., Milano 1971

Bonazzi – Eco: I pampini bugiardi, Guaraldi, Firenze 1972

Campbell, B. G.: Storia evolutiva dell'uomo, Ed. Isedi, Milano 1974

Cooper, D.: La morte della famiglia, Einaudi, 1972

Dalla Costa, MR.:Potere femminile e sovversione sociale, Marsilio ed., Padova 1971

De Beauvoir, S.: Il secondo sesso, Il saggiautore, Milano 1961

Deutsch, H.: Psicologia della donna, Einaudi, Torino 1957

Engels, F.: L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello stato, Editori Riuniti, Roma 1970

Facchinelli, E. e altri: L'erba voglio, Einaudi, Torino 1971

Firestone, S.: La dialettica dei sessi, Guaraldi, Firenze 1971

Foretti, L., Boesi, C.: per il diritto di aborti, Samonà Savelli, Roma 1972

Ganong, W.F.: Fisiologia medica, Piccin Editore, padova 1969

Gianini Belotti, E.: Dalla parte delle bambine, Feltrinelli, Milano 1973

Harrison, L.: La donna sposata, Feltrinelli, Milano 1972

Horkeimer, M. – Adorno, T.: Lezioni di sociologia, Einaudi, Torino 1966

Hutt, C.: Males and Females, Penguin Books, Harmondsworth, 1972

Laing, R.: La politica dell'esperienza, Feltrinelli, Milano 1968

Laing, R.: L'io diviso, Einaudi, Torino 1969

Laing, R. – Esterson, : Normalità e follia nella famiglia, Einaudi, Torino, 1970

Lenin, V.: L'emancipazione della donna, Editori Riuniti, Roma 1970

Leonelli, L., - Dorigatti, C.: Autobiografica, Guaraldi, Firenze 1973

Lodi, M.: Il paese sbagliato, Einaudi, Torino 1970

Lonzi, C.: Donna vaginale e donna clitoridea, Scritti di Rivolta Femminile, Roma, 1971

Lonzi, C.: Sputiamo su Hegel, Scritti di Rivolta Femminile, Roma, 1971

Luria, : Sindromi ansiose e distimiche e personalità femminile. Considerazioni psicopatologiche in 'Psichiatria generale' n° III, 1, gennaio – marzo 1965

Manoukian, A.: Famiglia e matrimonio nel capitalismo europeo, Il Mulino, Bologna 1974

Meillasoux, C.: L'economia della foresta – saggi di antropologia economica. Feltrinelli 1974

Milner, P.M.: Psicologia fisiologica, Zanichelli, Bologna 1973

Mitchell, J. E altre: La rivoluzione più lunga, Samonà Savelli, Roma 1972

Moscovici, S.: La società contro natura, Ubaldini, Roma 1973

Palmeri, P.: Note introduttive ad uno studio di trasformazione della famiglia nella dialettica tra sviluppo e sottosviluppo, Istituto Superiore di Scienze Sociali di Trento, Trento 1969

Petter, G.: Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza, La Nuova Italia, Firenze, 1968

Petter, G.: Dall'infanzia alla preadolescenza, Giunti Barbera, Firenze 1972

Pickford, M.: The central role of hormones, Olivier – Boyd, Edimburgo 1969

Reich, W.: La rivoluzione sessuale, Feltrinelli, Milano

Saraceno, C.: dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista, De Donato, Bari 1972

Saraceno, C.: Dalla parte della donna, De Donato, Bari 1971

Schell, (a cura di) Inchiesta n° 10 – La donna oggi in Italia, Schell Italiana, Genova 1973

Sullerot, E.: La donna e il lavoro, Etas Compass, Milano 1966

ATTI E DOCUMENTI

Atti del seminario organizzato dall'Istituto A. Gramsci, "Famiglia e società nell'analisi marxista", Quaderno n° 1 di critica marxista, Roma 1964

Atti del seminario "Lo sfruttamento e il servaggio della donna", Facoltà di Scienze Politiche, Lotta Femminista, Padova 1972

Atti del seminario a cura del Collettivo Internazionale Femminista, tenutosi a Roma nel luglio 1971

Documenti del Movimento femminista

Documenti di Lotta Femminista

Quaderni di Lotta Femminista: "L'offensiva", Musolini editore, Torino 1972 e "Il personale è politico", Musolini Editore, Torino 1973.