

quaderni del progetto



il confronto femminile maschile  
nell'educazione alla reciprocità  
di Letizia Lambertini



commissione pari opportunità  
**mosaico** zona bazzanese

I.R.R.S.A.E.   
emilia romagna

**quaderni del progetto**



**il confronto femminile maschile  
nell'educazione alla reciprocità  
di Letizia Lambertini**

## Premessa

La pubblicazione di un primo quaderno sulle attività di Pari Opportunità realizzate negli anni 90 all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza* ha un doppio significato: dare visibilità ad un lavoro condotto in tanti anni di sperimentazione e insieme ribadire l'impegno per un futuro di politiche e di attività al tempo stesso trasversali e coerenti.

Quando nei primi anni 90 prese avvio a Monteveglio un'esperienza di Pari Opportunità il mondo politico subiva una profonda trasformazione e i tempi sembravano maturi per avviare politiche fino ad allora ritenute marginali oppure astrattamente enunciate: dare concretezza ad azioni in grado di valorizzare tutte le potenzialità del confronto tra dimensioni tra loro diverse a partire da quella uomini - donne.

Le politiche avviate sul territorio samoggino, in un primo momento dal Comune di Monteveglio sono andate a poco a poco allargandosi sino ad assumere una connotazione di area comprendente oltre a Monteveglio i Comuni di Bazzano, Castello di Serravalle, Crespellano, Savigno e la Comunità Montana Valle del Samoggia che hanno lavorato insieme dal 1996 al 1998 all'interno della Commissione Pari Opportunità Valsamoggia e il cui operato è confluito recentemente nell'attuale Commissione Mosaico Zona Bazzanese la cui ri-nascita è segnata dall'adesione al precedente consorzio dei Comuni di Monte S. Pietro e Zola Predosa.

Molte sono le iniziative realizzate in questi anni in stretta collaborazione e in un'ottica trasversale e interassessorile. Tra di esse quella che maggiormente ha caratterizzato il nostro operato è l'"azione educativa" *Alla scoperta della differenza*, un progetto rivolto al mondo della scuola mirato a produrre confronto e scambio fra cultura maschile e cultura femminile. Un'azione rivolta in primo luogo a bambine e bambini ma destinata soprattutto, attraverso di loro, a genitori e insegnanti, al fine di contribuire ad uscire da quel "luogo comune" in cui tutto è neutro e senza distinzione di sesso. Auspicio che le amministrazioni che si succederanno siano attente a questo lavoro, destinando risorse umane ed economiche ad un suo ulteriore sviluppo e contribuendo in tal modo a rendere più armonico il convivere di uomini e donne.

Maria Domenica Pacella  
Presidente della Commissione Pari Opportunità Mosaico

*Se le donne e gli uomini qualunque devono liberarsi, bisogna che imparino a parlare liberamente; non possiamo quindi continuare a lasciare la psicologia dei sessi in mano agli specialisti. Esistono due buone ragioni per cercare di analizzare la nostra paura e la vostra rabbia; primo, perché quella paura e quella rabbia impediscono una vera libertà tra le pareti domestiche; secondo, perché quella paura e quella rabbia possono impedire una vera libertà nel mondo della vita pubblica: possono certamente contribuire a provocare le guerre.*

Virginia Woolf

L'idea di creare una collana di quaderni del progetto *Alla scoperta della differenza*, nasce dalla necessità di rendere visibile e fruibile, dunque comunicabile, un importante percorso di azioni positive, formative, educative e culturali nell'ambito delle politiche di Pari Opportunità fra uomo e donna in quanto la realtà del nostro paese presenta ancora sostanziali lacune di considerazione delle differenze di genere nei diversi contesti della vita sociale.

Stefania Sordelli  
Assessora alle Politiche Culturali

Il lavoro che questo primo quaderno raccoglie e testimonia è il frutto oltre che della determinazione di alcune persone, di innumerevoli collaborazioni. Colgo l'occasione di questa pubblicazione per ricordarne in particolare qualcuna. Il mio riconoscimento a Maria Pacella, Presidente della Commissione Pari Opportunità Mosaico, per la sensibilità, l'attenzione e il sostegno non solo politico accordato fin dagli esordi al lavoro e alle persone in esso coinvolte; il mio riconoscimento alla collega Ivana Zunarelli, dell'Ufficio Servizi Sociali e Pubblica Istruzione del Comune di Monteveglio, senza la disponibilità e la collaborazione della quale questo progetto non avrebbe potuto essere avviato; il mio riconoscimento a tutte le rappresentanti della Commissione Pari Opportunità Mosaico per la convinzione con cui hanno sostenuto negli anni questa sperimentazione, il mio riconoscimento al Sindaco di Monteveglio Raffaele Donini per gli stimolanti confronti; il mio riconoscimento ai direttori didattici Umberto Savini e Renato Bizzarri, per la loro attenzione; il mio riconoscimento a tutti gli operatori e le operatrici del progetto per essersi resi disponibili a "contaminarsi" reciprocamente; il mio riconoscimento a tutte le insegnanti che hanno lavorato in questi anni per la disponibilità e l'impegno, il mio riconoscimento a bambini e bambine che hanno lavorato in questi anni per la loro immediatezza così disarmante.

Letizia Lambertini  
Coordinatrice del progetto *Alla scoperta della differenza*

*Il luogo della nascita del Male, la fonte  
dell'infelicità è l'Uno.*

Hanna Arendt

*L'uomo esiste solo in quanto coesiste,  
è reale solo nell'opposizione io e tu.*

Hans Urs von Balthasar

*Maschi e femmine sono diversi  
per riconoscersi.*

Alessandro



# Considerazioni

## 1. Un'importante constatazione

È del marzo 1997 la direttiva dell'allora Presidente del Consiglio dei Ministri Romano Prodi con la quale, richiamati il documento adottato alla IV conferenza mondiale delle donne (Pechino, settembre 1995), il IV Programma di azione a medio termine per le Pari Opportunità tra donne e uomini dell'Unione Europea (1996-2000) e il Protocollo approvato dalla Commissione nazionale Pari Opportunità nel dicembre 1996; viene sollecitata la promozione di "percorsi culturali finalizzati all'acquisizione di un'identità di genere, all'educazione, alla convivenza, alla solidarietà e al rispetto reciproco tra donne e uomini" e dove si afferma esplicitamente che "l'obiettivo consiste nel recepire, nell'ambito delle proposte di riforma della scuola, dell'università, della didattica,<sup>1</sup> i saperi innovativi delle donne, nel promuovere l'approfondimento culturale e l'educazione al rispetto della differenza di genere".<sup>2</sup>

Sebbene molto si potrebbe dire sulle peculiarità delle semplificazioni e degli equivoci che tale direttiva ancora ripropone rispetto al percorso di emancipazione e di riflessione delle donne (ad una parte della cui esperienza sembra volersi esplicitamente riferire), tuttavia non meno realistico mi pare cominciare queste considerazioni sottolineando la valenza di questo documento politico - governativo nel suo complesso amalgama di intuizioni e di dichiarazioni di carattere emblematicamente "ordinativo".

Si tratta certamente e inanzitutto dell'importante constatazione di un essenziale dato di realtà. Cioè dire: il mondo in cui viviamo non è un'entità neutra ma un agglomerato complesso e sfaccettato e l'acquisizione di un'identità, così come la relazione tra le parti che lo compongono, costituiscono un vero e proprio obiettivo politico.

In tutto ciò la cosa più importante è che per dirlo si fa riferimento a due specifiche entità, ad una differenza, quella tra donne e uomini, pur così evidente tuttavia da sempre data troppo per scontata.

Siamo di fronte all'esplicitazione di un confronto primario e alla dichiarazione di intraprendere, a partire da questo, un percorso educativo. Di se stesse, di se stessi e dell'insieme che siamo.

Le parole della direttiva esprimono infatti il necessario collegamento tra acquisizione di identità, reciprocità ed educazione lasciando intendere che individuazione<sup>3</sup> e confronto<sup>4</sup> possono avvenire solo all'interno di un percorso evolutivo il quale non si dà una volta per sempre ma attraversa tutti gli stadi della vita, individuale e collettiva (il riferimento alla scuola è in questo contesto paradigmatico).

Questa ammissione apre una prospettiva storico antropologica di estrema importanza nella lettura dei fenomeni sociali e politici.

## 2. Emancipazione: da chi e verso cosa

Ciò detto le parole di questa direttiva possono tuttavia suonare per certi aspetti enigmatiche, in particolare, qualora manchi una cornice di riferimenti storici all'interno della quale poter collocare quell'invito all'acquisizione di un'identità e al reciproco rispetto che, se da alcuni viene considerato uno scontato, rappresenta per altre e

<sup>1</sup> È importante non sottovalutare il riferimento pur implicito al lavoro svolto in questa direzione dal Ministero Pubblica Istruzione di cui i due fascicoli *Piano nazionale per le Pari Opportunità fra gli uomini e le donne nel sistema scolastico*, Roma 1993 e *Le Pari Opportunità nel sistema scolastico. Proposte per una scuola che cambia*, Roma 1997 danno testimonianza.

<sup>2</sup> Cfr.: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 21.5.1997.

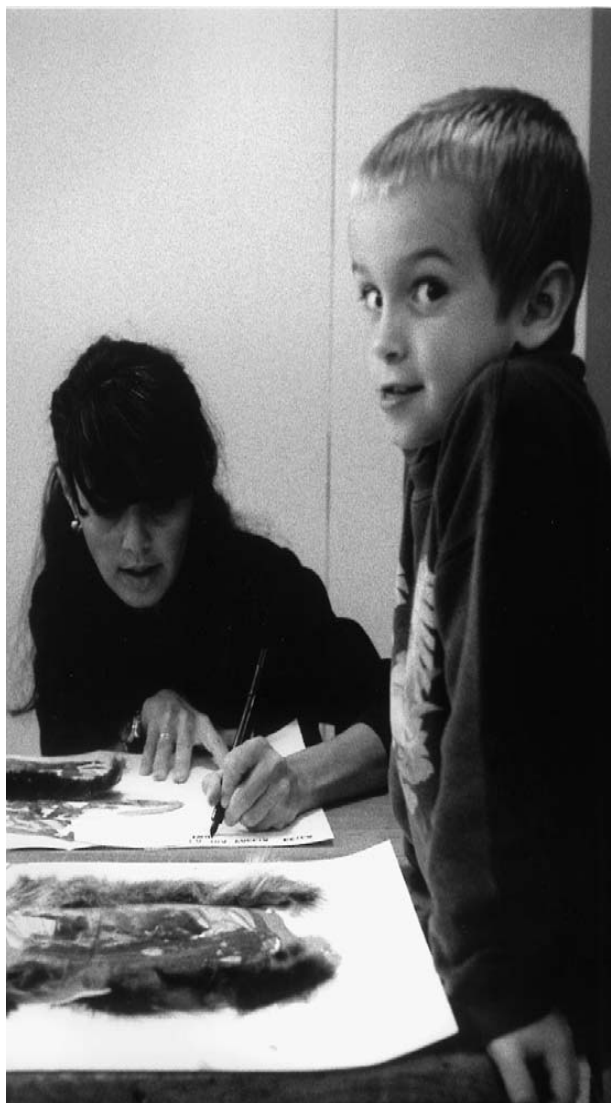
<sup>3</sup> Individuazione è il processo di costruzione di un'individualità. Cfr.: U. Galimberti, *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino 1992.

<sup>4</sup> L. Festinger che ha studiato il confronto nella sua accezione sociale lo definisce, in relazione alle motivazioni che lo promuovono (desiderio di essere simili e al tempo stesso diversi dagli altri), come una delle basi per la verifica della propria consonanza o dissonanza cognitiva. Cfr.: L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Angeli, Milano 1973.

altri una delle tappe di un faticoso e non ancora concluso percorso emancipatorio.<sup>5</sup>

Che cosa abbia a che fare l'emancipazione con l'educazione può risultare, nel contesto dei sottintesi a priori, non immediatamente comprensibile; ma va detto che ogni processo educativo è un processo di emancipazione e che questo termine, sebbene abbia così peculiarmente segnato la storia del movimento femminista, ha un significato che sta prima e al di là di quell'esperienza.

1 2



Emancipazione è un termine impiegato in ambito psicologico e sociologico in riferimento a "sforzi, tentativi, movimenti, individuali o di gruppo, che tendono a ridurre la propria dipendenza per acquisire una specifica autonomia"<sup>6</sup> e molte, molti di voi vi riconosceranno uno dei presupposti nonché degli obiettivi della moderna pedagogia.

Ecco, c'è stato un tempo storicamente a noi molto vicino nel quale le donne hanno preso posizione nei confronti di una "classe", quella maschile, di un sistema, quello patriarcale, vissuti come prevaricatori e oppressivi; con modalità che potrebbero essere paragonate, sotto il profilo psicologico, al processo di individuazione del bambino e della bambina (anche se dire bambino o bambina non è propriamente la stessa cosa) nei confronti del mondo adulto.

Questo processo ha evidenziato la r-esistenza, anche all'interno di contesti culturali apparentemente omogenei di forti fratture e la necessità, per dirla con un termine

<sup>5</sup> È bene sottolineare che se una parte del femminismo è confluita nella politica di pari opportunità molte sono le voci critiche nei confronti di un'istituzionalizzazione del movimento delle donne organizzata secondo parametri politici tesi ad un riequilibrio quantitativo e pertanto poco attenti alla differenza qualitativa dei generi. Cfr. in merito: A. Cavarero, *L'emancipazione diffidente. Considerazioni teoriche sulle pari opportunità*, in "Reti", 1988, 2 e in particolare M. Martinengo, *Storia e senso di una pratica politica nella scuola*, in A.M. Piussi (a cura di), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995.

<sup>6</sup> U. Galimberti, *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino 1992.



oggi molto in voga, di una sorta di "interculturalità" delle relazioni scontate.

Mondo femminile e mondo maschile, infatti, si sono strutturati nel tempo come universi distinti e contrapposti senza tuttavia che attorno a queste distinzioni e contrapposizioni fosse data una allargata possibilità di riflessione e di azione. Al di là di qualche caso pur notevolissimo tuttavia isolato non esiste infatti, fino al fenomeno femminista, un processo diffuso di presa di coscienza della differenza e della identità femminile e maschile<sup>7</sup> quanto piuttosto un generale, potremmo forse dire fatalistico, adeguamento a quella che da molti e molte veniva (e viene ancora) considerata alla stregua di una superiore e incontrovertibile "legge" delle relazioni umane.

Al di là della condivisione o della perplessità che le vicende del femminismo suscitano in noi, va riconosciuto l'effetto d'urto che il movimento delle donne ha avuto sulla ridefinizione del sistema socio economico nei paesi capitalisti<sup>8</sup> (ma non solo)<sup>9</sup> e le conseguenze culturali che, quello che è stato definito il loro "ingresso nel mondo", ha provocato.

Tutto questo per dire che la direttiva cui in apertura ho fatto riferimento e le implicazioni operative ad essa direttamente connesse hanno una storia, e che il lavoro educativo non può prescindere dalla conoscenza dei soggetti con i quali ha a che fare, ovvero della loro storia, individuale e collettiva.

### 3. Le politiche di Pari Opportunità e il lavoro educativo

L'atto politico, sebbene possa apparire tutto "fuori", ha una storia che inizia e continuamente lo rimanda al "dentro".

Educare significa letteralmente "portare fuori" il che vuol dire non solo che è proprio dentro ogni vita che va rintracciato l'inizio di qualsivoglia progresso ma anche che il movimento interno - esterno conferisce valore al "dentro". Per valore si intende, in questo caso, la possibilità di valutare, di conoscere, di condividere, di organizzare in un orizzonte di senso.

Se condividiamo quanto sopra si può dire allora che ogni pratica politica si sostanzia dell'azione educativa. Innanzitutto nei confronti di se stessi.

Educarsi, cioè evolversi, emanciparsi da stati regressivi di vita non è la "vocazione" particolare di qualcuno ma una possibilità "connaturata" a tutti e tutte.

Tenere bene a mente che questo processo inizia dalla nascita e non opera discriminazioni è l'inizio di una realistica politica di Pari Opportunità.

Essa diventa piena quando più che calare dall'alto percorsi di partecipazione sociale, si preoccupa di sollecitare le potenzialità emancipatorie insite in ogni persona.

In tal senso le Pari Opportunità dovrebbero essere un'istituzione pubblica orientata a far emergere e a valorizzare quanto è rimasto escluso, emarginato o ignorato dalla cultura realizzata.

Un "portare fuori" di dimensioni politiche.

E poiché il "portare fuori" implica un processo è fondamentale chiedersi da dove

<sup>7</sup> Potremmo dire che il processo di coscientizzazione femminile ha investito conseguentemente il genere maschile sebbene per questo non si possa parlare di un fenomeno parallelo a quello femminista ma piuttosto di più isolati episodi di condivisione del percorso delle donne e di elaborazione, a partire da questo, ma non solo, di un proprio tragitto critico.

<sup>8</sup> La lettura potrebbe essere anche contraria nella misura in cui l'accento venga posto in primo luogo sulla coercizione alla ridefinizione socio economica culturale che il fenomeno industriale ha esercitato nei confronti del ruolo delle donne e sul loro processo di individuazione. Tuttavia che si sottolinei l'uno o l'altro aspetto come iniziale del percorso evolutivo, quello che mi preme sottolineare è che tali aspetti si rimandano l'un l'altro senza che sia possibile scindere schematicamente coercizione ed emancipazione. Questo in riferimento sia alla relazione tra sistema socio economico culturale da un lato e movimento femminista dall'altro sia, distintamente, all'una e all'altra parte, nel processo del loro evolversi per così dire "interno".

<sup>9</sup> Estremamente significative sono, oltre i confini del mondo cosiddetto occidentale, le esperienze emancipatorie in alcuni paesi ritenuti ancora oggi, per molti aspetti, simbolo dell'oppressione nei confronti delle donne. In particolare si vedano quelle egiziana, turca, algerina, marocchina, tunisina e indiana anche come testimoniate nelle due conferenze internazionali delle donne di Nairobi (1985) e di Pechino (1995).

debba avere inizio.

La nostra storia comincia con la nostra nascita<sup>10</sup>, e percorre quel lungo periodo dell'infanzia che spesso poi rimane lettera morta nella considerazione dei nostri bisogni e delle nostre potenzialità di adulte e di adulti. La politica nella sua accezione "alta" tende facilmente a dimenticare che i grandi di oggi sono stati i piccoli di ieri col risultato di proporsi, in molti casi, in modo assolutamente incomprensibile e inadeguato a necessità e domande che nella loro formulazione o non formulazione riflettono una storia.<sup>11</sup>

3



Nel lavoro di Pari Opportunità mi sono trovata di fronte ad adulte assolutamente impermeabili alle proposte che da questo ambito provenivano. Mi sono chiesta quale fosse il meccanismo che rimandava l'una all'altra le due possibili variabili di questo gap: l'inadeguatezza della proposta da un lato, l'impossibilità di leggere un messaggio che non corrispondesse immediatamente alla soddisfazione del presunto bisogno dall'altro.

Sono giunta a pensare che solo un lavoro di base condotto a partire da piccole e piccoli e capace di far luce sulla natura di desideri, bisogni e modalità di soddisfazione avrebbe potuto permettermi di rispondere a questa domanda.

In questo una convinzione sosteneva, sin dall'inizio, la mia posizione.

Ritenevo e ritengo tuttora che l'esercizio dell'attenzione verso se stesse, se stessi e verso gli altri, le altre non si dà automaticamente in età adulta se non è stato coltivato fin dall'infanzia così come consapevolezza della propria identità e pratica della relazione non possono essere date per scontate se non vengono educate nel tempo.

Su questi presupposti ha avuto inizio la sperimentazione che con questi quaderni si intende documentare.

#### 4. L'identità di genere

L'identità di genere<sup>12</sup> è il processo di acquisizione e costruzione consapevole del

<sup>10</sup> Così detto può apparire un po' ovvio anche se in realtà individuare il momento della nostra nascita non è poi così semplice. Si tratta del momento nel quale, per così dire, veniamo al mondo? Del momento in cui siamo stati concepiti? O, ancora prima, del tempo nel quale ha cominciato a profilarsi, nelle persone che hanno reso possibile quel nascere, il nostro possibile "arrivo"?

<sup>11</sup> In tal senso, sebbene specularmente, molto insegna la tecnica pubblicitaria. Essa sa bene che bisogni e necessità vengono indotti dal sistema socio economico e culturale piuttosto che manifestare una posizione consapevole della persona che li esprime, ma soprattutto che per essere indotti essi devono poggiare su un dato (una carenza) interna alla persona. Questo presuppone ovviamente la conoscenza della sua "storia" ovvero dei meccanismi psichici che la sostengono. Cfr.: T. Joyce, *Come funziona la pubblicità?*, in "Advertising Age", 1969; P. Martineau, *Motivazione e pubblicità*, ETAS Kompass, Milano 1964.

<sup>12</sup> Sebbene questo termine abbia assunto una connotazione prevalentemente legata all'universo femminile nei termini di riflessione delle donne su se stesse è bene non dimenticare la riflessione degli uomini sul proprio genere. Cfr. in proposito: V.J. Seidler, *Riscoprire la mascolinità*, Editori Riuniti, Roma 1992.

ruolo socio culturale dato al nostro esistere, dall'appartenenza sessuale del corpo.<sup>13</sup> Una "elaborazione di senso" che ha in sé tutte le potenzialità per andare ben oltre i limiti imposti da schematismi e stereotipi.

Questo processo comincia con la nascita, attraverso il rapporto con la madre e con il padre, e poi via via con la cerchia dei parenti, dei conoscenti, degli amici e delle amiche, delle figure educative e con l'intero sistema socio economico e culturale. L'identità di genere dunque non può intendersi in senso acquisito e stabilizzato ma come scoperta di sé nella propria sessuata differenziazione; come esercizio della coscienza nel confronto e nella relazione.

Il rapporto maschio femmina segna infatti, con le sue controversie, ogni processo di individuazione e rimane spesso, nella sua complessa decifrabilità, il sostrato enigmatico di molti comportamenti.

Si tratta di un rapporto primario, fondamentale, spesso vissuto in modo scontato senza beneficiare di tutte le possibili implicazioni di cui è intriso.

Non è solo il rapporto del "mondo femminile" con il "mondo maschile" ma è anche, molto concretamente, il mio rapporto di figlia con mia madre o con mio padre, di me fratello con mia sorella, di me amica con te amico, di me padre con mio figlio e mia figlia, di me donna con te uomo...

Tutto ciò per dire che non si dà un parlare di genere che non presupponga un parlare di generi e che le modalità di strutturazione dell'identità poggiano su una serie innumerevole di variabili tra loro connesse.

## 5. Differenza e relazione

La differenza può essere definita tale solo mediante il confronto ed è in questo senso principio della relazione, inizio del processo conoscitivo che porta, attraverso la percezione di una mancanza, dall'elemento noto o assimilato all'elemento ignoto cioè estraneo, diverso.<sup>14</sup>

Per contro la relazione è quella condizione che consente alla differenza di esercitare se stessa, potremmo più semplicemente dire, di esprimersi.

La differenza vera ci si manifesta allorché ci troviamo a riconoscere l'altro senza tuttavia comprenderlo. Altro perché differente da quanto abbiamo immaginato e astrattamente teorizzato.<sup>15</sup>

La relazione diventa consapevole nel riconoscimento della nostra ignoranza dell'altro e al tempo stesso dell'autorità della sua propria condizione.

In tal senso essa comprende e sostiene una disparità, la quale, nella misura in cui è espressione di posizioni autentiche e non coatte, contrasta ogni pregiudiziale

4



<sup>13</sup> Ma ci sono anche definizioni molto più complesse: cfr. J. Lorber, *L'invenzione dei sessi*, Il Saggiatore, Milano 1994.

<sup>14</sup> Cfr. anche: L. Binswanger, *Per una fenomenologia antropologica*, Feltrinelli, Milano 1970.

<sup>15</sup> Cfr.: W.R. Bion, *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1982.

tentativo di compensazione.<sup>16</sup>

In questi termini, l'inizio che l'esperienza della relazione segna, non elimina arbitrariamente divergenze, contraddizioni e diversità. Né presume di inventare una pratica della solidarietà che acquieti compensatoriamente il disagio e la confusione, spesso anche la lacerazione e il conflitto, che da questo inizio provengono.

Piuttosto essa fonda concretamente la possibilità dell'incontro e nel sostenerla ammette la contraddizione come sua essenza.<sup>17</sup>

L'agire politico che da questa consapevolezza deriva, non può realisticamente prefiggersi "altro" che la pari opportunità economico-sociale, quella cioè che sia in grado di intervenire sull'ingiustizia di una disparità sovrastrutturale senza presumere di dovere e potere operare sul piano della differenza ontologica.<sup>18</sup>

In termini antropologici<sup>19</sup> maschile e femminile sono elementi originari del discorso sulla differenza, una differenza che, per la difficoltà di essere "trattata", rimane sommersa, non adeguatamente riflessuta sul piano pedagogico e scarsamente riferita dai piani didattici, sebbene la sua esperibilità si offra quotidianamente sia nel contesto familiare, che in quello sociale, che in quello scolastico.

Avviene così che l'esperienza della differenza venga sostituita con un prevaricatorio "studio" della differenza, "studio" che, negando l'incontro, finisce per far riferimento ad un diverso supposto, immaginato, comunque lontano e frequentemente mediato dagli schematismi di un approccio definito a priori o potremmo dire culturale piuttosto che esperienziale.

In questa confusione può essere colta l'origine del fraintendimento per il quale la diffusione di politiche di pari opportunità equivale a sostenere la pianificazione della posizione delle donne nei confronti di un'altrettanto appiattita posizione degli uomini.

## 6. L'educazione alla complessità

Ora, maschile e femminile non vanno intesi esclusivamente come parametri fissamente correlati al sesso che li rappresenta e li esprime, ma anche come simboli, archetipi, di pensieri e comportamenti che spesso si rivelano inestricabilmente intrecciati tra loro e trasversalmente agiti da donne e uomini, ben oltre comandi e controcomandi di ideologie più o meno stereotipate.

La consapevolezza di questo "intreccio relazionale" costituisce, in termini educativi, il primo passo verso la costruzione di identità forti e la via ad un'azione matura dell'incontro.

Cioè dire differenze e contraddizioni sono proprie anche di ciò che semplicemente chiamiamo soggetto e siamo portati per questo a considerare un polo della differenza piuttosto che un agglomerato di differenze.

L'educazione al confronto femminile maschile procede dunque necessariamente su due fronti: da un lato l'espressione esteriore della differenza, dall'altro la sua dimensione interiore.

Potremmo dunque parlare di educazione alla complessità dove per complessità si intenda "semplicemente" che la realtà è complessa e che se noi diciamo maschile è perché c'è un femminile che ce lo fa definire tale e, ancora, che non è proprio

<sup>16</sup> Cfr. A.M. Piussi (a cura di), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995; L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 1991; L. Irigaray, *Sessi e genealogie*, La Tartaruga, Milano 1989.

<sup>17</sup> "L'uomo esiste solo in quanto coesiste, è reale solo nell'opposizione io e tu. L'alterità dell'altro è quel fatto basilare che va ammesso... soltanto nel superamento della sfera dell'io e nel passaggio in una sfera del tu l'uomo si trova sul cammino che conduce dall'uomo all'Umanità... L'uomo si realizza pienamente, anzi diventa se stesso soltanto nell'incontro; in quell'evento la verità si appalesa e si manifesta spontaneamente, liberamente, gratuitamente, la profondità dell'essere dell'uomo, che è così abissale,... equiparata al divino... è l'individuo che incontra l'altro proprio nella sua alterità (paradigmaticamente nei sessi) è il duro urto fra le due entità estranee, quell'irrigidirsi uno dinanzi all'altro, fronteggiarsi - anziché imporsi decisamente con la forza fisica o intellettuale - che costringe entrambi ad una verità che supera la loro finitudine". H.U. von Balthasar, *Solo l'amore è credibile*, Borla, Roma 1991.

<sup>18</sup> Nell'intento di sostenere un'agire politico quanto più consapevole di questo cruciale nodo, un filone di ricerca del progetto *Alla scoperta della differenza* si è occupato della relazione *Identità e denaro*, con sviluppi per il momento ancora embrionali e tuttavia già invitati ad essere esposti. L'occasione è stata quella del Convegno nazionale *Donne e denaro* organizzato dalla Commissione Pari Opportunità della Provincia di Modena nel maggio 1998 e i cui atti riportano l'intervento in questione.

<sup>19</sup> Tra i molti testi che si potrebbero citare in proposito cfr. in particolare: M. Mead, *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano 1969; C.Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 1969.

possibile dire con certezza quali siano i confini dell'uno o dell'altro, ovvero dove comincino le influenze maschili e dove finiscano quelle femminili.

## 7. Maschile e femminile chiave di accesso a tutte le altre differenze

Cominciare a guardare la differenza nella sua accezione maschile femminile, secondo i vari e intersecati livelli che una lettura antropologica offre alla considerazione, può costituire una strada per potere realisticamente valutare la differenza secondo le sue diverse configurazioni: culturale, politica, economica, religiosa, sociale...

5 6



Il lavoro sulla differenza - relazione femminile maschile rappresenta pertanto, in questo senso, una "chiave di accesso a tutte le altre differenze"<sup>20</sup> là dove quando la pratica della reciprocità è reale essa finisce ben presto per oltrepassare il campo sul quale, per così dire, ha intrapreso i primi passi.

Maschile e femminile allora come confronto propedeutico a tanti altri: emarginato - integrato, abile - disabile, adulto - bambino, insegnante - allieva, giovane - anziano, ricco - povero...

## 8. Cosa può significare educare alla differenza

L'educazione alla differenza<sup>21</sup> è la trasposizione sul piano pedagogico di una vicenda, quella dell'emancipazione femminile, attraverso la quale non solo le donne ma società intere si sono trovate a dover fare i conti con la novità e la fatica di un

<sup>20</sup> L. Irigaray, *Progetto di formazione alla cittadinanza per ragazze e ragazzi, donne e uomini*, su incarico della Commissione Pari Opportunità della Regione Emilia Romagna, Bologna 1997.

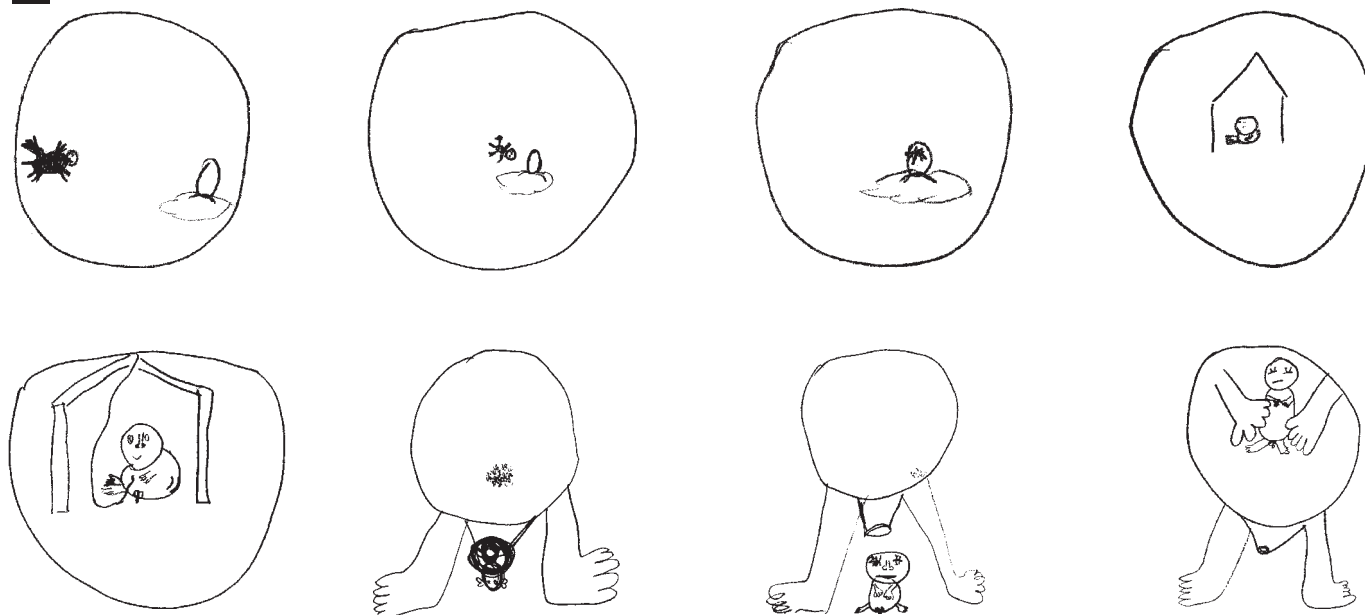
<sup>21</sup> La posizione da me espressa non è propriamente in linea con le precorritrici di questa importante acquisizione della

confronto la cui conduzione, dopo secoli di prevaricazioni dell'una parte sull'altra, si andava profilando ad armi pari.<sup>22</sup>

Ora l'acquisizione di armi pari non si da in modo spontaneo ma procede attraverso un'attenta considerazione delle differenze di modo tale che, per rimanere sul piano metaforico del discorso, chi è più forte di braccio possa combattere con la spada, chi più debole di gambe a cavallo ed esprimere così l'intrinseca, reale (e non imposta) disparità delle proprie posizioni.

Dunque considerare le differenze, valorizzarle, metterle in luce perché le opportunità che ciascuno e ciascuna saprà e potrà scegliersi<sup>23</sup> possano essere pari. Cioè conducano all'incontro, al confronto. Siano tramite di relazione, di reciprocità.<sup>24</sup>

7



## 9. Il "sapere innovativo delle donne"

Educare, l'abbiamo già detto, significa letteralmente "portare fuori".

E quale più efficace richiamo a quell'atto che così peculiarmente caratterizza il genere femminile?

Il portare fuori delle donne nei confronti dell'umanità comincia con il far nascere ed è proseguito nei secoli con l'educare. Le donne sono state e sono spesso, tuttora, le prime educatrici dei figli, salvo esserlo poi, spessissimo, all'interno delle istituzioni preposte a questa funzione, oltre che dei propri anche di quelli altrui.

Tornando alla direttiva richiamata all'inizio va sottolineato, nel contesto di un discorso sul valore dell'educazione, il riferimento al "sapere innovativo delle donne". È lecito chiedersi allora: che cosa si vorrà mai intendere per "sapere innovativo"?

attuale pedagogia laddove l'accento è posto piuttosto sulle "possibilità di conoscenza di sé e del mondo attraverso un'altra donna" (affidamento). Cfr.: Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1987; A.M. Piussi, *Visibilità/significatività del femminile e logos della pedagogia* in Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga 1987; A.M. Piussi (a cura di), *Educare alla differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989; S. Vegetti Finzi, *Maschi e femmine* in E. Becchi, G. Chiari, M. Ippolito, S. Vegetti Finzi, *Tempo pieno e scuola elementare*, Angeli, Milano 1979; L. Camaioni, G. Attili, *Cooperazione e non cooperazione: differenze sessuali*, in "Età evolutiva", 1978; E. Franco, *L'affidamento nel rapporto pedagogico* in Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987. In particolare cfr. anche la posizione espressa da M. Martinengo, nei confronti dell'introduzione delle politiche di Pari Opportunità all'interno della scuola, nel suo contributo *Storia e senso di una pratica politica nella scuola*, in A.M. Piussi (a cura di), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995, dove si legge: "L'introduzione anche nella scuola della politica di Pari Opportunità (C.M. 183, luglio 1990) ha cambiato la situazione: in luoghi dove da anni si lavorava con successo alla valorizzazione della differenza femminile, viene riproposto un parametro inaccettabile: pari opportunità significa sai colmare uno svantaggio femminile (presunto nella scuola), sia misurare i desideri e le potenzialità delle donne su quelle degli uomini".

<sup>22</sup> Mi piace sottolineare questa parola armi che qui uso in modo del tutto consapevole e con motivato riferimento all'aspetto in qualche modo "bellico" del confronto. Ogni confronto è in certo senso una guerra, guerra nel senso che Eraclito, per primo, dà a questa parola come madre di tutte le cose. Cfr.: E. Severino, *La guerra*, Rizzoli, Milano 1992.

<sup>23</sup> E sottolineo scegliersi dal momento che, come abbiamo già visto, l'educazione non è un qualcosa che può essere semplicemente dato ma implica piuttosto una messa in gioco sostanziale di chi ne è s-oggetto.

<sup>24</sup> Cfr. L. Irigaray, *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.

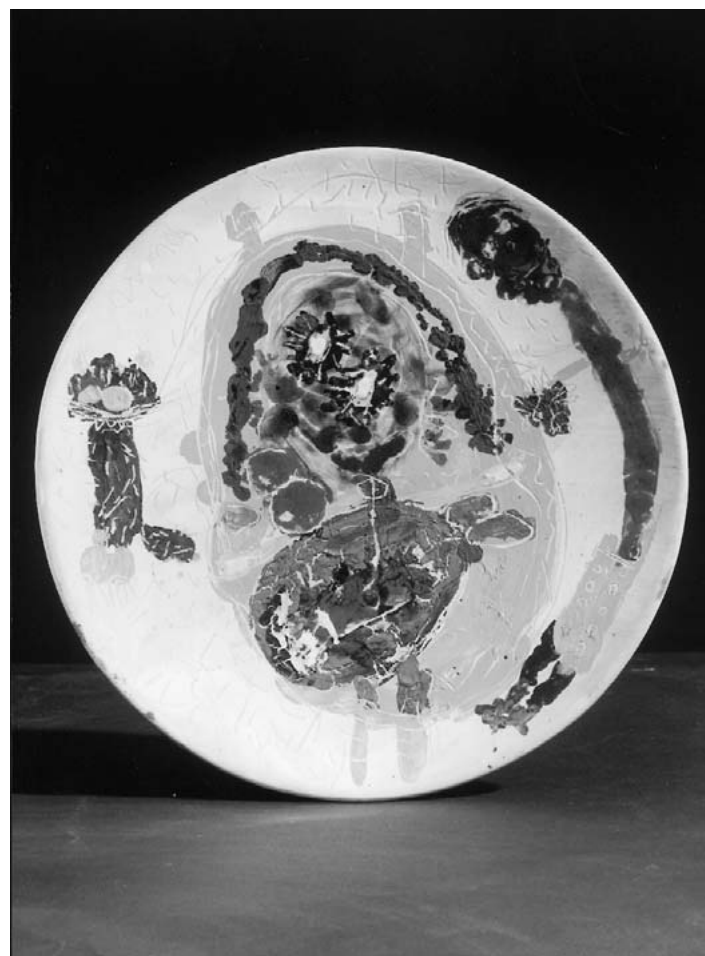
Il contesto della direttiva lascia supporre che acquisizione di identità e reciprocità possano darsi mediante percorsi culturali, ovvero possano essere apprese. È evidente che il tragitto che vi conduce non può essere definito un percorso intellettuale - speculativo se per esso si intende, in una logica contrappositiva, quell'operazione inevitabilmente mortificante di astrazione dal reale.

Esso si radica piuttosto sull'esperienza,<sup>25</sup> a partire da quella primaria e cruciale del venire - essere nel mondo.<sup>26</sup>

La costruzione dell'identità infatti costituisce quell'obiettivo educativo cui più che l'apprendimento di saperi giova una vitale disponibilità all'esperienza, ove tuttavia è bene dire che "esperienza" non coincide automaticamente con "tutto ciò che ci accade" ma con la "presa di coscienza di tutto ciò che ci accade", il che è molto diverso.

È un sapere che ha origine in sé, nella fiducia di essere.

Luisa Muraro<sup>27</sup> lo nomina significativamente "la relazione creatrice del mondo" intendendo per essa quell'atto, fondante l'identità, in cui avere senso ed essere



vero coincidono.

Essa nasce nel sapere amare la madre cioè nel riconoscimento della dimensione relazionale come introduttiva e significativa la vita e nella considerazione dell'imparare a parlare come prima forma di questo sapere.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> "Che consigli potrei io dare alle donne per un discorso né seduttivo né riduttivo? Non lasciare mai l'esperienza soggettiva in quanto elemento del sapere. Anche la teoria più trascendentale è radicata in qualcosa di soggettivo. La verità è sempre prodotta da qualcuno, qualcuna. Il che non significa che non contenga un'oggettività". Cfr.: L. Irigaray, *Sessi e genealogie*, La Tartaruga, Milano 1987.

<sup>26</sup> Cfr. L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 1991; M. Heidegger, *Essere e tempo*, UTET, Torino 1978; L. Biswanger, *Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma 1973.

<sup>27</sup> Luisa Muraro è filosofa e ha dato vita insieme ad altre studiose ad uno dei più significativi gruppi emersi dall'esperienza del femminismo italiano. Le principali opere di questo gruppo, che si chiama Diotima, sono: *Il pensiero della differenza*, La Tartaruga, Milano 1987 e *Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milano 1990.

<sup>28</sup> Cfr. L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 1991 e A.M. Piussi (a cura di), *Educare alla differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989 dove è la stessa curatrice che scrive: "La madre è il rimosso della nostra cultura. E in questo rimosso, su cui l'uomo ha fondato le sue costruzioni simboliche, i suoi sistemi di orientamento nel mondo e il suo potere, le donne hanno perduto la possibilità di un proprio divenire umano, di una propria trascendenza. Un progetto di educazione che tenga conto della dualità originaria, maschile e femminile, dell'essere umano come suo principio fondante e dunque voglia essere educazione dei due generi, non può eludere questa rimozione". Cfr. anche Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1987.

## 10. Educazione come prevenzione

C'è un'ultima importante questione sulla quale ritengo di dover porre l'accento. Nella sua concretezza, il lavoro di Pari Opportunità, a motivo del carattere tendenzialmente propositivo ancor prima che critico che lo connota, rischia di sostenere un operare tale da indurre a dimenticare che quanto si va proponendo è decisamente insensato se non ha in sé la capacità di far leva sulle forze reali delle persone cui si propone.

L'esperienza di lavoro comunque maturata in politiche di Pari Opportunità dal 1993 ad oggi, mi porta a dire che queste forze esistono ma che spesso sono coperte da una coltre di remore, disistime, pigrizie, sublimazioni che ne impediscono l'espressione.

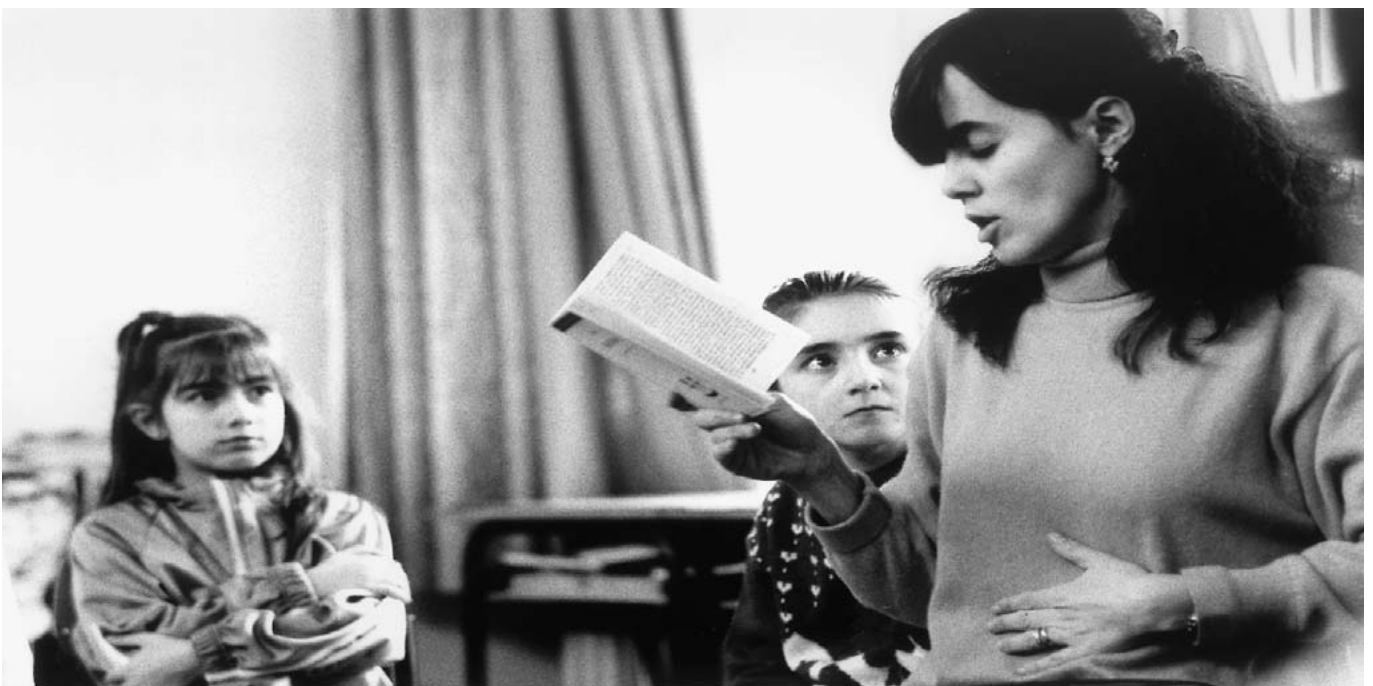
Il loro accumulo in anni se non secoli (se il riferimento dalle persone si sposta alle società nel loro complesso) di non esercizio o di non appropriato esercizio di quelle medesime forze, provoca nel tempo una sorta di apatia, di sudditanza, prima ancora che ad altri od altre, ai propri stessi limiti o debolezze.

Tutte le considerazioni fin qui esposte si sono sviluppate intorno ad un lavoro sperimentale: la proposta, a partire dal mondo della scuola (e in particolare dei livelli più bassi - materna ed elementare), di percorsi di educazione alla differenza - relazione femminile maschile.

10 11







12 13

In bambine e bambini molto piccoli il rischio di un'elaborazione culturale eccedente rispetto alla reale possibilità esperienziale è assai contenuto e il processo di coscientizzazione saldamente ancorato all'evidenza sia anche quell'inconcepibile ineffabile che adulti e adulte classificano convenzionalmente nella sfera dell'"astratto" o del "fantastico".<sup>29</sup>

Il materiale vivo sul quale essi si misurano continuamente sono le proprie forze e i propri limiti, sulla base dei quali costruiscono il loro sistema di relazioni interne ed esterne, cioè dire identità e confronto.<sup>30</sup>

Questa esperienza cruciale del "a partire da sé" è, come si diceva già all'inizio per l'educarsi, propria a tutte e tutti e costituisce la base forte sulla quale poter tornare ed eventualmente ricominciare nel tempo.

La consapevolezza e il consolidamento di questa base forte sono un esercizio. Esso come tale va praticato in modo progressivo.

La capacità di tornarvi in ogni momento della propria vita dipende dal percorso educativo condotto ma è certo che essa rimane la risorsa più certa cui affidarsi, il nucleo del proprio particolare percorso emancipatorio.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Cfr.: M. Merleau - Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1969.

<sup>30</sup> Cfr.: W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1983; G. Downing, *Il corpo e la parola*, Astrolabio, Roma 1995.

<sup>31</sup> Cfr. E. Hilleusm, *Diario*, Adelphi, Milano 1985; A. Rich, *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*, La Tartaruga, Milano 1982; H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987. In particolare sulla sessualità come forza cfr.: M. Foucault, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1984.

# Applicazioni

## 1. Il progetto Alla scoperta della differenza

Il progetto *Alla scoperta della differenza* è l'ambito sperimentale all'interno del quale le considerazioni fin qui espresse hanno preso forma e sono state verificate. Esso si rivolge al mondo della scuola secondo il doppio ed intersecato livello della formazione per adulti (insegnanti e genitori) e dei laboratori rivolti alle classi, con la specificità di un lavoro condotto a partire da bambine e bambini anche molto piccoli secondo un arco di intervento che va dalla scuola materna alla scuola media inferiore.

*Alla scoperta della differenza* prende l'avvio nel settembre 1995 a seguito di un corso sondaggio rivolto agli insegnanti del territorio dei 7 Comuni che attualmente costituiscono la Commissione Pari Opportunità Mosaico Zona Bazzanese.<sup>32</sup> Questo corso fu promosso insieme dagli Assessorati Pari Opportunità e Pubblica Istruzione del Comune di Monteveglio.

Il corso dal titolo *Rambo e Barbie al di là degli stereotipi sessuali*<sup>33</sup> registrò una partecipazione ampissima e, all'interno del gruppo che vi aderì, la manifesta intenzione di iniziare un più articolato percorso di formazione su temi e problemi legati alla differenza femminile maschile.

In fase di stesura del primo progetto (anno scolastico 1995-1996) la preoccupazione principale fu quella di non caricare le insegnanti di un ulteriore "tema da trattare" ma piuttosto di fornire le indicazioni utili a rintracciarlo all'interno delle innumerevoli materie scolastiche ed anzi ad elaborarlo proprio nella varietà delle sue configurazioni, in un'ottica interdisciplinare.

Il primo lavoro fu dunque quello di verificare, presso i diversi operatori e operatrici attivi all'interno delle scuole del territorio, la disponibilità a porre l'accento sugli aspetti del proprio lavoro in grado di sottolineare la realtà della differenza femminile maschile e l'impegno a rielaborare, nel confronto con gli altri operatori e operatrici, i dati emersi dalla sperimentazione.

Nasce così un primo gruppo di ricerca costituito da persone già attive all'interno della scuola e la cui caratteristica comune è quella di essere approdate alla "educazione alla differenza" non tanto attraverso tragitti intellettuali o formativo culturali ma a partire dalla constatazione della necessità di dare spazio ad un dato innegabile dell'esperienza.<sup>34</sup>

## 2. Punti chiave

Alla scoperta della differenza è un progetto che si propone di evidenziare e di agire sui termini della differenza a partire dal confronto femminile maschile. Esso propone un lavoro teso a diffondere ed approfondire la prassi della relazione a partire dalla valorizzazione di ogni forma di alterità, anche la più scontata o apparentemente assimilata.

Concretamente esso cerca di offrirsi come occasione per ripensare e rielaborare la condizione del proprio essere femmine e maschi e per drammatizzare, per così dire, nello spazio protetto di lavori di gruppo guidati, la fatica e il valore dell'essere diversi.

Si potrebbero riassumere in 5 i punti chiave di questo progetto:

<sup>32</sup> La Commissione Pari Opportunità Mosaico Zona Bazzanese è un organismo sovracomunale formato dai Comuni di Bazzano, Castello di Serravalle, Crespellano, Monte S. Pietro, Monteveglio, Savigno, Zola Predosa e dalla Comunità Montana Valle del Samoggia.

<sup>33</sup> Il corso, per la durata complessiva di 11 ore fu condotto da Sigrid Loos, esperta di giochi di ruolo e dinamiche relazionali, presente a Monteveglio per l'annuale convegno *Monteveglio Comune dei diritti* (organizzato in collaborazione con Amnesty International Sezione italiana) la quale, coinvolta su questo tema di riflessione, si rese disponibile a proporre un possibile avviamento.

<sup>34</sup> MonteVeglio OsservAzioni è il nome dell'associazione che alcuni di questi hanno fondato nel 1997, la quale è da quello stesso anno curatrice del progetto *Alla scoperta della differenza*.

- 1) la dimensione femminile maschile del confronto è il più immediato campo di sperimentazione di se stessi, se stesse, in rapporto all'altro, all'altra e come tale è propedeutica nell'educazione alla reciprocità;
- 2) per prestare attenzione a questo confronto non è necessario istituire una "materia" che si occupi della sua trattazione quanto piuttosto offrire occasioni di messa in gioco reale, di osservazione e di elaborazione di questa esperienza;
- 3) quello che si tratta di sostenere dunque non è tanto un percorso formativo culturale ma piuttosto un'attenzione alla diversità che consenta ad ognuna ed ognuno di definire nella relazione la propria posizione. In questo senso non si dà esperienza reale se non nella prova, nel confronto.
- 4) l'esperienza della differenza e della relazione femminile maschile percorre tutti i campi della conoscenza e per questo è solo in un'ottica interdisciplinare che può essere indagata;
- 5) l'educazione alla relazione femminile maschile è educazione alla complessità, e in questo senso, opportunità di realistico approccio alla vita.

14 15



### 3. Articolazione

Il progetto *Alla scoperta della differenza* si articola in una serie di moduli che comprendono corsi di aggiornamento per insegnanti di scuola materna, elementare e media inferiore, incontri con i genitori e laboratori per classi materne, elementari e medie inferiori nei quali le insegnanti possono, con il sostegno e la guida degli operatori, sperimentare e verificare quanto appreso nei momenti di formazione direttamente sulle proprie classi, alla ricerca di formule di concretizzazione appropriate alle diverse situazioni e ai diversi fruitori del percorso educativo.

Ogni intervento di formazione è rivolto ad un gruppo di insegnanti e genitori compreso tra un minimo di 15 e un massimo di 20/25 partecipanti. Tutti i momenti di formazione sono a carattere laboratoriale e non consentono pertanto partecipazioni più numerose. I corsi di formazione si articolano in diversificati moduli tra loro connessi ma indipendenti concepiti per poter essere frequentati anche singolarmente. Ogni corso è strutturato in un numero di ore da un minimo di 8 ad un massimo di

16 17



12. Gli interventi laboratoriali sono strettamente connessi alle proposte formative. Essi sono rivolti alle classi, ognuno ad una classe per volta. Ogni intervento laboratoriale, che prevede un monte ore da un minimo di 6 ad un massimo di 10, si conclude con la realizzazione di un materiale che rimane in dotazione alla classe fino a conclusione dell'anno scolastico in modo da permetterle, sotto la guida dell'insegnante, di utilizzare l'esperienza laboratoriale come sollecitazione ad un percorso che ovviamente necessita un adeguato sviluppo.

I corsi di formazione e i laboratori sono guidati da operatrici e operatori di diversa formazione (antropologica, economica, pedagogica, teologica, psicologica, naturalistica, psicoterapeutica, psicocorporea) i quali in ragione della loro stessa provenienza conferiscono al progetto un carattere interdisciplinare.

Questo gruppo, composto fin dall'inizio da donne e uomini, è convinto dell'utilità di proposte che vedano il confronto anche operativo tra le une e gli altri e si propone di sottolineare il valore della relazione nella messa in luce, non solo tematica, della differenza femminile maschile.

Per queste ragioni, là dove la disponibilità economica lo consente, gli operatori e le operatrici del progetto si muovono in coppia, una femmina e un maschio, allo scopo di stimolare, attraverso la differenza reale della loro stessa presenza, espressioni e atteggiamenti differenti perché giocati su un piano relazionale più modulato di quello che si innesca in presenza di un solo maschio o di una sola femmina.

## 4. Partecipazione

Nei primi 4 anni di lavoro (1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999) la partecipazione ai corsi di formazione è stata circa di 200 insegnanti e 30 genitori mentre i laboratori sono stati richiesti e realizzati da 44 classi.

18 19



## 5. Metodologia

Secondo il progetto *Alla scoperta della differenza*, il lavoro educativo, sia esso rivolto ad adulti e adulte che a bambine, bambini o ragazze e ragazzi, consiste principalmente nell'offrire uno spazio all'interno del quale sia data la possibilità di raccontarsi e di ascoltarsi/essere ascoltati.<sup>35</sup>

Questo senza la pretesa che ciò avvenga scavalcando immediatamente i vincoli di un'espressione stereotipata ma piuttosto accettando con pazienza anche modalità riduttive, schematiche o convenzionali del parlare di sé.

Gli anni di lavoro condotti dal 1995 ad oggi ci hanno permesso di percorrere un tragitto che sia nella specificità dei diversi interventi, sia nel suo insieme ci offre oggi una interessante chiave di lettura.

Potremmo parlare di un percorso che conduce, chi accetta di attraversarlo, dalla definizione stereotipata di sé alla possibilità di "scoprirsi" e nel farlo di esplicitare e comprendere la propria complessità. Porto qui, a sostegno di questa interpretazione, alcuni stralci di conversazioni tratti da corsi di formazione e laboratori tenuti, nel

<sup>35</sup> Questo può avvenire con l'utilizzo di diverse strategie e tecniche. La sezione Esercizi di cui si compongono questi Quaderni riporta una per una le proposte che, in forma di corso di formazione e di laboratorio, sono state sperimentate all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza*.

corso di questi anni, all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza* e ad analoghi e paralleli percorsi.<sup>36</sup>

## 6. Lo stereotipo

I primi due lavori prodotti uno con un gruppo di soli bambini, l'altro di sole bambine furono intitolati dagli stessi partecipanti *Noi forzuti* e *Il libro delle scarpette di cristallo*.<sup>37</sup>

20 21



Lo stereotipo, nel lavoro all'interno del grande gruppo, ha una iniziale funzione protettiva. Si tratta dell'utilizzo convenzionale di un'espressione che permette di riconoscersi. Per molti e molte costituisce il punto di partenza reale senza l'affermazione del quale il tragitto che porta alla sua elaborazione non ha motivo di cominciare.

Lasciare allo stereotipo il tempo di esprimersi, senza contrastarlo reattivamente, significa essere disposti a riconoscere la persona così come sceglie o è costretta a presentarsi e ad accettare di cominciare il lavoro da quell'inevitabile dato di fatto.

*Io sono bella.*

*Sono una femmina perché ho i capelli lunghi  
e perché certe volte a casa porto anche la gonnellina.*

*Le femmine si riconoscono perché hanno le collane di perle,  
vanno al mercato e comprano le cose da mangiare.*

**Femmina, 5 anni, *Il libro delle scarpette di cristallo* 1996**

*Io sono M., sono un maschio perché ho due spade per uccidere gli altri uomini cattivi. Ho una casa con l'oro per comprare delle armi e vicino alla casa c'è una roccia. Ho anche un pugnale e quando ho le spade mi chiamo guerriero.*

**Maschio, 5 anni, *Noi forzuti* 1996**

<sup>36</sup> Mi riferisco in particolare al progetto *ControVerso* promosso dall'Assessorato Pari Opportunità del Comune di Imola nel periodo marzo - dicembre 1998, con il contributo del medesimo gruppo di operatori e operatrici attivi all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza* e alle pre e post sperimentazioni parallelamente condotte da alcuni operatori e operatrici.  
<sup>37</sup> Si tratta di due libri prodotti nel 1996 da bambini e bambine delle sezioni C e D della scuola materna di Monteveglio, sotto la guida di Marina Massa all'interno del laboratorio *Io maschio io femmina* (sezione identità e generi).

*Mi piace essere maschio perché ci si può difendere con le cose che insegnano ai militari.*

**Maschio, 9 anni, Generi in famiglia 1997<sup>38</sup>**

*La mamma pensa che le femmine sono importanti per l'uomo perché fanno da mangiare, lavano, stirano e fanno i lavori casalinghi.*

**Femmina, 9 anni, Generi in famiglia 1997**

*Io voglio essere un re per comandare.*

**Maschio, 6 anni, La storia della forza tremante 1996<sup>39</sup>**

*Mi piace essere maschio perché abbiamo schiave le donne.*

**Maschio, 9 anni, Generi in famiglia 1997**

*Questa sono io. A me piacciono i vestiti, mi metto gli anelli e le collane. Le femmine giocano con i bambolotti... Le femmine si mettono i tacchi alti.*

**Femmina, 5 anni, Il libro delle scarpette di cristallo 1996**

In questa fase la funzione degli operatori è quella di permettere alle persone coinvolte di dire di più. Spesso è attraverso un semplice "cioè?" oppure un "ho capito bene..?" che essi inseriscono nella conversazione una sollecitazione a "dirla proprio tutta". Si tratta di una richiesta di chiarimento più che di una domanda nel senso forte del termine.

Una richiesta di chiarimento attenta a non aggiungere mai elementi che non siano già contenuti nelle parole che la precedono.

*- Noi facciamo degli altri giochi. Dei giochi che le femmine non fanno perché le femmine giocano con la cucina...*

*Noi giochiamo alla lotta.*

**- Fate anche la lotta?**

*- Il gioco di pollo arrosto.*

**- Come funziona questo gioco?**

*- Eh, che bisogna dire pollo arrosto e diventi più forte.*

**- E cosa vuol dire diventare più forte?**

*- Vuol dire che hai più muscoli e sei più forte,*

*Sei forte vuol dire che spacchi le panche.*

**- E le femmine giocano a pollo arrosto?**

*- No perché sono magre e non sono forti.*

**Maschi, 5 anni, Noi forzuti 1996**

*- Noi siamo delle femmine.*

**- Che cosa vuol dire essere una femmina per voi?**

*- Perché siamo delle bambine.*

**- E come si fa a capire?**

*- Perché siamo nate bambine.*

**- Quando siete nate come hanno fatto a capire che eravate delle bambine?**

*- Perché... eravamo nate col fiocco rosa.*

**- Siete venute fuori dalla pancia con un fiocco rosa?**

*- No, ce l'hanno messo.*

<sup>38</sup> *Generi in famiglia* è il titolo di un laboratorio condotto in una IV elementare (scuola di Savigno) e due III medie (scuole di Calcara e Zola Predosa) da Gabriele Pinto.

<sup>39</sup> Libro prodotto da bambini e bambine di una classe I della scuola elementare di Anzola Emilia, sotto la guida di Marina Massa all'interno del laboratorio *Io maschio io femmina* (sezione identità e generi).

- *Ma come hanno fatto a capire che voi eravate delle femmine?*
- *Ci hanno visto col fiocco rosa.*

**Femmina, 5 anni, Il libro delle scarpette di cristallo 1996**

Lo stereotipo sembra essere una modalità di espressione necessaria. Il suo ruolo protettivo costituisce il mezzo attraverso il quale, in molti casi, inizia il parlare di sé. È come un tastare il terreno a partire dalle proprie sicurezze, quel metterle innanzi che necessariamente precede la disponibilità ad "affidarsi" ad un ascoltatore, esterno o interno che sia.

22



Ma se si ha la pazienza di ascoltarlo, senza opporvisi ideologicamente, di farlo parlare fino, per così dire, ad esaurirsi, allora accade che dal suo involucro comincino ad emergere voci estremamente più complesse di quanto il suo schematismo lasci trapelare:

*Mi sono sentito fare e dire delle cose che non avevo mai detto.  
La cosa più difficile è la rabbia...  
Perché a scuola se piangi non c'è conforto invece a casa c'è la mamma che mi consola.*

**Maschio, 10 anni, Corpo aggressività violenza 1997<sup>40</sup>**

*...Perdi il contatto con le capacità del tuo corpo, le conoscenze del tuo corpo, di misurare le sue possibilità... Ci autolimitiamo. Esplorare lo spazio? Quale spazio?.. Mi sono ritrovata a farlo per la prima volta.*

**Femmina, adulta, L'unità divisa 1997<sup>41</sup>**

*Mi sono sentita della forza nel corpo.  
La mia forza comandava.*

**Femmina, 10 anni, Corpo aggressività violenza 1997**

*L'uomo e la donna non hanno ruoli fissi, ma la nostra abitudine ci suggeriva che la donna doveva lavorare in casa e l'uomo doveva lavorare fuori.*

**Maschio, 13 anni, Generi in famiglia 1997**

Ora, per quanto queste voci possano apparire tutt'altro che stereotipate, scinderle

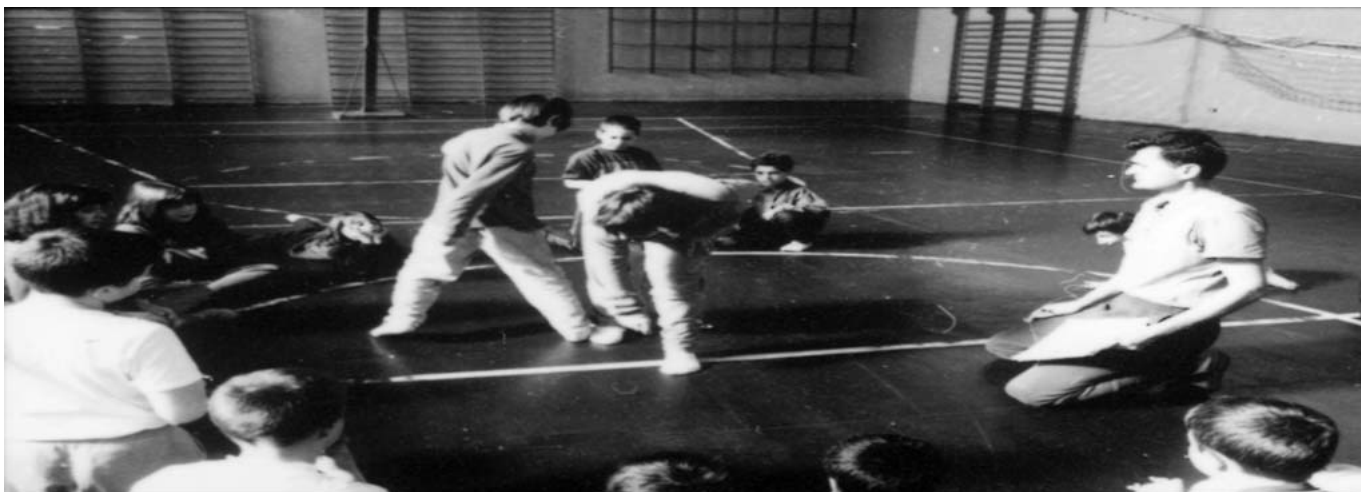
<sup>40</sup> *Corpo aggressività violenza* è il titolo di un laboratorio condotto da Marina Massa e Gabriele Pinto in tre classi elementari della scuola di Monteveglio (II, IV, V) e in una classe elementare della scuola di Castello di Serravalle (II).  
<sup>41</sup> *L'unità divisa* è il titolo di un corso di formazione per insegnanti e genitori condotto da Letizia Lambertini e Marina Massa negli anni 1996 (Monteveglio), 1997 (Monte S. Pietro), 1998 (Imola).



dallo stereotipo, all'interno del quale, in un primo momento, si esprimono non è per niente facile. Per non dire poi decisamente arbitrario. Lo stereotipo rimane accanto all'espressione liberata dal suo stesso schematismo e la fatica è quella di stare di fronte a questa contraddizione senza la presunzione di volerla "risolvere".

- **Che cosa vuol dire per voi essere una femmina?**
- Essere una ballerina.
- Con la corona.
- Con l'anello.
- Gli orecchini.
- Il vestito.
- È una principessa.
- **E cosa fa questa principessa? Come si comporta?**
- Bene.
- **Che cosa vuol dire bene?**
- Gli piace ballare.
- Gli piace cantare.
- La femmina c'ha anche un cuoricino.
- **Cioè?**
- Così... d'amore... Vuol dire che vuole bene.
- **Ah, allora la femmina vuole bene?**
- Vuole bene a tutti.
- ... È gentile.
- **E cosa vuol dire essere gentile?**
- Così, guarda, così. (Una da un bacio all'altra).
- E buona.
- **E buona? Come si fa ad essere buona?**
- Si deve stare in silenzio.
- E ascoltare.
- **Ascoltare chi?**
- La maestra.
- **Poi cosa fare?**
- La mamma, lavorare.
- Ubbidire sempre.
- Ubbidire al papà, ai fratelli, a tutti.
- **Ma a voi piace questa cosa?**
- Sì.
- **Vi piace ubbidire o vorreste fare delle altre cose qualche volta?**
- Io ubbidire...

23



- lo ubbidire...
- lo ubbidire...
- **Sempre ubbidire?**
- Sì!!!
- **Perché, è così bello ubbidire?**
- Perché se no andiamo a letto senza cena.
- **E a ubbidire come vi sentite?**
- Bene.

Femmine, 5 anni, *Il libro delle scarpette di cristallo* 1996

- I maschi difendono le femmine.
- **E come fanno a difenderle?**
- Con la guerra.
- I maschi le salvano.
- **Perché le femmine da sole non si sanno salvare?**
- Perché loro non hanno i muscoli e i maschi le difendono da...
- Chi vince... si prende una donna, invece se vince il cattivo il buono va via e si prende la sposa ma se la sposa vuole il cattivo, la sposa si prende l'altro e se, la sposa, vince il buono, non vuole il buono, prende il cattivo.

Maschi, 5 anni, *Noi forzuti* 1996

24 25



- **E i maschi?**
- *I maschi sono cattivi.*
- **Ah, sono cattivi?**
- *Un pochino.*
- **Cioè spiegatemi.**
- *Eh, fanno un po' gli sciocchini.*
- *Fanno i dispetti, danno i calci.*
- *I pugni.*
- *Le sberle, gli schiaffi.*
- **E voi no?**
- *No, noi non gli facciamo niente, ma dopo glieli ridiamo indietro.*
- *Perché loro ci hanno fatto male a noi.*

#### Femmine, 5 anni, *Il libro delle scarpette di cristallo* 1996

- *A noi piace avere un bimbo nella pancia.*
- *A me piacerebbe avere un bimbo nella pancia.*
- *Anche a me perché lo vorrei tenere tutto per me...*
- *...Anch'io e dargli il nome, il nome Giovanni*
- *A me piace molto averlo...*
- *Però farà un po' male alla pancia...*

#### Maschi, 5 anni, *Noi forzuti* 1996

26



### 7. La funzione della domanda: quando e come porla?

Arriva a questo punto il momento in cui è possibile porre una domanda.

La domanda va posta in modo tale da non impedire alla contraddizione di esprimersi ma anzi di rendersi manifesta e di essere compresa nel suo carattere di "indizio". Siamo quello che diciamo di essere ma c'è anche dell'altro.

E che cosa è questo altro?

La domanda serve ad evidenziare le tracce da seguire per poter progredire. Ma sebbene inviti a seguire, non chiede un cammino passivo.

Essa ha lo scopo di attrarre l'attenzione su quel punto di non connessione (l'indizio, la traccia) che è inizio di comprensione.

Comprensione letteralmente significa "tenere insieme cose diverse tra loro", "abbracciare".

È il punto nel quale i forzuti dicono di desiderare un figlio, la sposa salvata dal buono decide di andare con il cattivo e le ballerine dalle scarpette di cristallo restituiscono, per sana legge del taglione, i calci ricevuti.

È la scoperta della differenza a partire da sé e l'inizio di un percorso (l'acquisizione di un'identità) che chiede necessariamente di accogliere la propria contraddizione.



27

- Io ho sempre saputo fin da piccola che le femmine maturano prima, che capiscono di più, che sanno com'è la vita e il mondo.
- Perché i maschi quando vogliono una cosa insistono sempre.
- ... Noi femmine invece non ci arrabbiamo mai...
- ... Le femmine esprimono solo dolcezza...
- **Le femmine però non mi sembra che siano solo dolci...**
- Certe volte quando sono al limite devono sfogarsi e diventano aggressive.
- **Siete sicure che solo quando sono al limite?**
- Però anche quando siamo a metà.
- **Chi è stanca di essere dolce?**
- Io, vorrei essere amara, cattiva...
- Quando mi arrabbio sento una cosa dentro di me, tipo un diavolo che ti dice:  
Dai sfogati, dai un calcio a quell'altro...
- Lo sento nel cuore e nella mente.

#### Femmine, 9 anni, Corpo aggressività violenza 1998

- Io sono felice quando lei mi prende e poi mi lascia perché ha il diritto di stare anche con le altre e non deve stare solo con me.
- **Ma sei felice?**
- Sì.
- **Io non ti ho visto tante volte felice.**  
(Fa il gesto così così).
- **Così così, cioè cosa vuol dire?**
- Un po' mi sento un po' male perché credo che non sia più mia amica e però mi sento anche un po' felice perché ha il diritto di andare anche con le altre.
- **E la riesci a sopportare questa cosa?**
- Così così.
- **E quando lei ti lascia tu che cosa fai?**
- Io mi tengo qua (indica la gola) il pianto.
- **Dove qua, nella gola?**
- Sì.
- **Ti viene il magone?**
- Eh sì, il magone.
- **E non lo vuoi buttare fuori?**
- No .
- **E perché?**
- Perché mi vergogno.

- **Di chi ti vergogni?**
- Perché io sono già un po' grande allora mi vergogno di piangere.
- **Perché piangere non si può da grande?**
- Sì, si può ma mi vergogno.
- **E... Quel pianto com'è?**
- È un po' sorridente e un po' piange.
- **E come lo definiresti quel pianto se gli dovessimo dare un aggettivo? Ti viene da piangere perché sei?**
- Sono un po' contenta e un po'... non contenta.
- **Cioè, non contenta cosa?**
- Perché credo che non mi voglia più bene.
- **E quindi che cosa hai verso di lei?**
- Un po' di rabbia.

**Femmina, 8 anni, La forza dell'amore rapito 1997<sup>42</sup>**

- Se uno è grosso fino al cielo il drago è meno forte. (M)
- ...
- **A voi piacerebbe essere grandi?**
- Sì. (M,F)
- **Perché se siete grandi cosa avete?**
- La forza. (M)
- **E con la forza cosa si può fare?**
- Tutto. (M)
- **E invece essere piccoli cosa vuol dire?**
- Vuol dire che non si riesce a fare niente e neanche qualcos'altro. (F)
- **E come si sente una cosa piccola?**
- Si sente un po' scomoda. (F)
- **Cioè cosa vuol dire scomoda?**
- Vuol dire che vuole diventare grande. (F)
- **E quindi?**
- Si sente un po' così così. (F)
- **Cioè?**
- Male. (F)
- **Perché?**
- Perché essere piccoli non piace. (F)
- **È una cosa che fa paura essere piccoli? A chi?**
- Io. (M).

**Maschi, Femmine, 5 anni, Il libro stregato 1997<sup>43</sup>**

Ma non sono sempre gli operatori a porre la domanda. Avviene infatti anche che essa provenga dalla parte cui si presumeva di indirizzarla. Si tratta di domanda nel senso forte di cui si è detto prima. Domanda capace di cogliere il punto di crisi e di riproporlo, in questo caso all'operatore, come traccia da seguire nel suo percorso di approfondimento. (Il neretto indica, in questo caso, la voce dei bambini e delle bambine).

- **La vera domanda è cos'è la paura? (M)**
- Eh... Cos'è la paura?
- **Eh, io non lo so. Io me lo chiedo, ma non so la risposta... (M)**
- **Cos'è la paura per te? (M)**
- Cos'è la paura? È un bel problema in effetti.
- **Noi l'abbiamo detto, però sei te che non hai detto niente. (M)**
- Hai ragione.

<sup>42</sup> Libro prodotto da bambini e bambine di una classe III della scuola elementare di Monteveglio, sotto la guida di Marina Massa all'interno del laboratorio *Io maschio io femmina* (sezione identità e generi).

<sup>43</sup> Libro prodotto da bambini e bambine della sezione C della scuola materna di Bazzano, sotto la guida di Marina Massa all'interno del laboratorio *Io maschio io femmina* (sezione identità e paura).

- Adesso te fai la bimba, va bene? (F)
- E noi siamo sedici maestri. (M)
- Allora cos'è la paura... Infatti questa domanda che tu mi hai fatto mi ha molto colpita. Se devo dire la verità non è che poi io sappia tanto rispondere a questa domanda.
- Nessuno lo sa. (M).

Maschi, Femmine, 7 anni, *I nostri mostri oscuri* 1997<sup>44</sup>

- I maschi hanno un pisello e le femmine una pisella...
- Il pisello e la pisella sono segni della diversità e così nella scuola siamo partiti da quello per capire cosa vuol dire essere diversi o simili...
- E cosa vuol dire buono o cattivo? Perché per la gente buono e cattivo sono due cose diverse ma non è così.

Femmina, 9 anni, *Conversazioni* 1997<sup>45</sup>

28 29



## 8. Comincia a manifestarsi una posizione

Se la domanda è una domanda reale e non preoccupata di trovare conferme al suo porsi, anzitutto in chi la esplicita, se è posta al momento giusto, se infine ha la forza di accettare quella che non può a questo punto definirsi come una mera risposta ma come una vera e propria posizione, allora lo stereotipo non ha più

<sup>44</sup> Libro prodotto da bambini e bambine di una classe II della scuola elementare di Savigno, sotto la guida di Marina Massa all'interno del laboratorio *Io maschio io femmina* (sezione identità e paura).

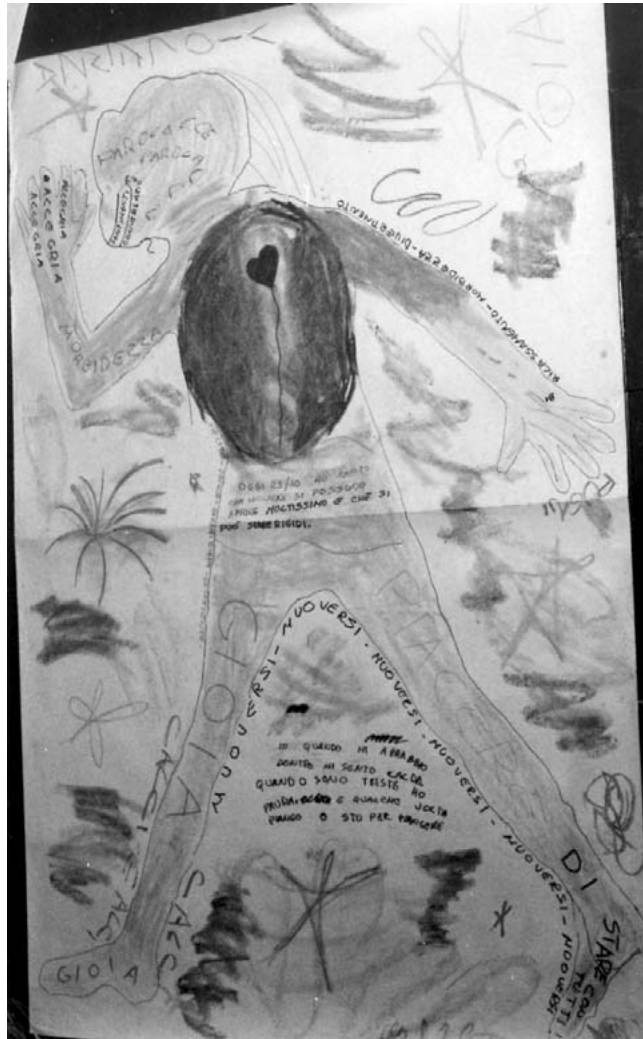
<sup>45</sup> *Conversazioni* è il titolo di una raccolta di scritti che documentano il lavoro di ricerca condotto a latere del progetto *Alla scoperta della differenza* da Letizia Lambertini.

ragione di r-esistere.

La concretezza della propria storia affiora in tutta la sua complessità e l'esperienza di sé in quanto maschi e femmine comincia a mostrarsi in tutta la sua contraddittoria vitalità.

Parametri di convenzionale valutazione delle posizioni femminile e maschile risultano a quel punto scardinati da espressioni realmente variegata e tutt'altro che confuse. Esse dimostrano come l'acquisizione di un'identità avvenga nella messa in relazione di forze tra loro contrastanti, differenti, nell'assunzione della complessità, della contraddizione che siamo.

- **E allora com'è? Ce l'aveva paura o no?**
- Per me la paura ce l'aveva ma non la usava.
- **Cosa vuol dire non usare la paura?**
- Di non essere coraggiosi.
- **La paura l'aveva ma non la usava, cioè? Prova a spiegarci meglio... Che cosa vuol dire che non la usava?**



- Che... non mi viene la parola.
- **Cosa intendi tu per usarla?**
- Se la uso ho paura, se non la uso vuol dire che non ho paura però ce l'ho la paura.
- **Ho capito, allora se la usi vuol dire che hai paura e hai paura, invece...**
- Invece se non la usi vuol dire che ce l'ho dentro di me però non la uso, la tengo lì dentro a fare niente.
- **Quindi che cosa vuol dire? Uno dentro di lui ha paura... vuol dire una cosa tipo che fa finta di non averla?**
- Eh, sì. Lui la paura la pensa solo, però non fa: 'Aiuto!', sta zitto.

- lo invece quando parlo che poi dico  
delle cose che a mia mamma la fanno ridere  
lei è gentile e poi dice: Eh quando sarai grande  
non li devi fare questi discorsi.  
E poi quando la faccio arrabbiare  
che tante volte gli faccio... (agita una mano)  
ma non gliela do...:  
'Mamma, la vedi questa mano?',  
allora lei mi dice:  
'Eh guarda che ce ne vuole ancora di tempo per diventare grandi'...  
Perché io faccio così se no gli do una sberla...  
**- La vorresti picchiare, le vorresti dare una sberla?**  
- Sì e lì quando mia mamma mi picchia mi sento grande  
e invece quando sono buona mi sento piccola.

**Femmina, 8 anni, La forza dell'amore rapito 1997**

Mi piace essere maschio perché non devo partorire mai.  
Non mi piace essere maschio  
quando si deve andare con la banda di soli uomini  
per esempio in guerra o qualcos'altro.

**Maschio, 9 anni, Generi in famiglia 1997**

L'aggressività la tiro fuori con molta facilità, non altrettanto l'intimità. Mi sento  
più sicura quando sono aggressiva. Sono diventata così anche nel rapporto  
sentimentale. Voglio dominare io, condurre il gioco io...  
Faccio fatica a toccare le persone e non mi piace essere toccata.

**Femmina, adulta, L'unità divisa 1998**

lo quando penso a essere sempre e non guardo niente,  
dico: 'Ho coraggio, comando tutto',  
poi dopo... si guarda attorno  
e pensa che non può comandare tutto.

**Maschio, 7 anni, I nostri mostri oscuri 1998**

32





*Le cose sono molto intrecciate.*

**Femmina, 8 anni, *La forza dell'amore rapito* 1996**

## 9. Comprendere la complessità

Ora se la complessità è percepita anzitutto internamente,<sup>46</sup> e se il lavoro educativo ne sollecita l'elaborazione in quanto punto di forza, la persona che la sperimenta, la riconosce e la nomina diventa anche consapevole di avere in sé gli strumenti che le consentono di rapportarsi all'altro, all'altra; di sostenere la sua presenza senza tradire la propria.

Paura e desiderio, disponibilità e difesa, forza e debolezza sono allora comprese in un ordine. L'identità le contiene e le esprime senza esserne sopraffatta ma divenendo piuttosto in tal senso veicolo di reciprocità.

*Ho provato tristezza, paura, felicità, rabbia.*

**Maschio, 10 anni, *Corpo aggressività violenza* 1997**

*Mio babbo dice che per litigare bisogna essere sempre in due.*

**Maschio, 9 anni, *Generi in famiglia* 1996**

33 34



<sup>46</sup> Cfr.: J. Kristeva, *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990.



- *Quando hai paura cosa fai?*

- *Sono così (trema tutto).*

- *Tremi allora.*

- *Ma dopo sento il cuore che mi dice: 'Non tremare, non tremare che tu sei forte'. Allora ho smesso di tremare e dopo sono stato fermo.*

Maschio, 7 anni, *La paura ti spaventa e poi scappa via* 1997<sup>48</sup>

*Quando spingevo l'altro sentivo  
che qualcuno mi desse tutta la forza  
per spingere l'altro,  
praticamente un sentimento che non avevo mai sentito.  
Quando l'altro mi spingeva io sentivo  
un coraggio meraviglioso dentro di me  
che cercava di mantenermi ferma.*

Femmina, 10 anni, *Corpo aggressività violenza* 1997

<sup>47</sup> *Merlo o merla?* è il titolo di un laboratorio condotto da Stefania Bertolini e Letizia Lambertini in una classe materna della scuola di Cà Bortolani, in due classi elementari (IV e I) delle scuole di Monteveglio e di Calderino, in una I media della scuola di Calcarà.

<sup>48</sup> Libro prodotto da bambini e bambine di una classe II della scuola elementare di Monteveglio, sotto la guida di Marina Massa all'interno del laboratorio *Io maschio io femmina* (sezione identità e paura).

lo la odio e la vorrei ammazzare, distruggere.  
Sarei un po' triste se la distruggo ma sarei felice.  
Quando faccio così mi sento aggressiva e dopo mi sento bene.

**Femmina, 10 anni, Corpo aggressività violenza 1997**

- ... Questi personaggi provano dei sentimenti non sempre uguali... E a voi vi succede di essere anche così diversi, di essere buoni però anche cattivi, di essere tristi però anche arrabbiati... Di volere bene e...

- Come un divorzio?

- Cioè?

- Ti innamorati e poi ti lasci.

**Femmina, 8 anni, La forza dell'amore rapito 1997**

- Il momento della divisione è il momento della liberazione.

Ricomincio a stare da sola... sto bene.

- ... Si stava bene insieme...

Da sola continuavo a pensare come si stava bene insieme

- lo dico sempre che da sola sto bene ma non è vero.

Mento a me stessa.

**Femmine, adulte, L'unità divisa 1997**

## 10. L'incontro

Ed è attraverso la consapevolezza del proprio essere "fatti di parti" che arriva ad esprimersi l'esigenza dell'incontro.

Si tratta dell'aspirazione ad una pienezza, ad un ricongiungimento profondo, intimo, cui l'"anelito amoroso", fin dalle sue prime manifestazioni, cerca in qualche modo di dare voce.

È una voce che ad ascoltarla bene, non separa mai interno ed esterno ma piuttosto continuamente collega e insieme contiene quelli che il nostro linguaggio dualistico altro non riesce a definire che "dentro" e, separatamente, "fuori".<sup>49</sup>



37 38

<sup>49</sup> Luce Irigaray nel corso dell'incontro di presentazione del Progetto di formazione alla cittadinanza per ragazze e ragazzi, donne e uomini tenutosi a Bologna il 27.05.1997, ha parlato esplicitamente di "educare all'amore".

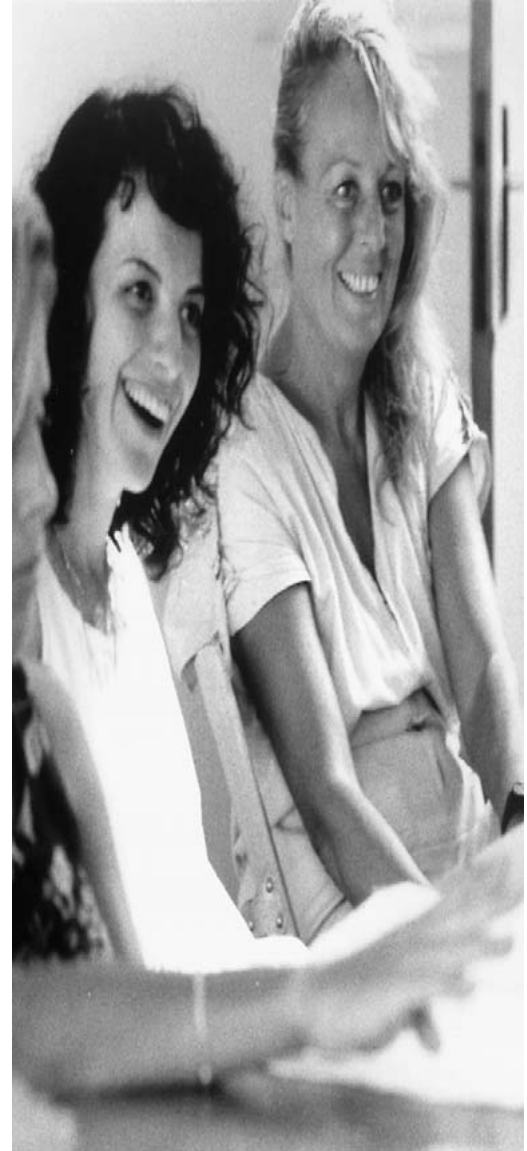
*C'era un'oca e un oco.  
Questo oco andava a giocare con la mucca.  
Una volta la mucca gli ha dato una spinta con il muso  
che dopo l'oco è andato sotto la ruota del trattore.  
Allora dopo la donna, l'oca,  
lo cercava sempre però non l'ha più trovato  
e così per il dispiacere che lui era morto  
non ha più covato le uova  
quindi non ha fatto più figli.*

**Maschio, 7 anni, Merlo o merla? 1998**

*- L'amore non può essere solo baciare, può essere anche volersi bene che non ci si bacia... Uno vuole bene a una persona però non la bacia.  
- Però l'amore non vuol dire proprio tra maschio e femmina che... Ad esempio io voglio bene all'I., io voglio bene alla C., ad esempio io voglio bene alla G., ma non ci amiamo, cioè ci amiamo però...*

**Femmine, 8 anni, L'amore indimenticabile di un'unità 1998<sup>50</sup>**

39 40



*Dove sei mia unica figlia? Tu mio dolce germoglio?  
Rispondi a tua madre che ti cerca e ti cerca;  
ti cercherò fin in capo al mondo pur di trovarti,*

so che sei da qualche parte, rispondi...  
Chiunque l'avrà presa me la pagherà cara, anzi carissima.  
Fino al tuo ritorno mi circonda dolore, rabbia e tristezza.  
Torna o mio germoglio, torna o mia unica figlia,  
torna, torna da tua madre.

**Femmina, 8 anni, La forza dell'amore rapito 1996**

- Un giorno in piscina siamo entrati nello spogliatoio delle femmine e le abbiamo viste tutte nude.  
- Erano bellissime.

**Maschi, 10 anni, Corpo aggressività violenza 1997**

Quando ho incontrato l'altra un po' tremavo ma non era paura, era imbarazzo.  
Quando lei se n'è andata ho sentito una sensazione di solitudine.

**Femmina, adulta, L'unità divisa 1997**

41



"- A. e A. sono innamorati.  
- Ah, siete innamorati? E secondo te A. che cos'è l'amore? Prima hai detto che è una cosa bella...  
- Sì perché sei felice, perché poi se non ti sposi, non ti innamori sei sola, non sai cosa fare...  
- Per me è un sentimento di emozione".

**Femmine, 8 anni, La forza dell'amore rapito 1997**

"- Perché è più forte di loro...  
- Che cosa è più forte di loro?  
- L'amore.  
- E cioè cosa vuol dire?  
- Vuol dire che non si riescono... Come si dice?  
- ...A separare".

**Maschi, 6 anni, La storia della forza tremante 1996**

Nella mia faccia della paura ci sono quattro mostri che si baciano.  
Sono due maschi e due femmine.  
Dopo che si sono baciati veniva il fuoco.

**Maschio, 5 anni, Il libro stregato 1997**

37

- lo prima di oggi non ci ero mai andato a pensare, non mi ero mai fermato a pensare da dove deriva l'amore... (M)
- Gli studiosi scientifici lo sanno come è nato l'uomo, però dell'amore lasciano immaginare perché non lo sanno... (M)
- Sanno come si fa, ma non sanno da cosa viene... (M)
- Noi bambini non è che ce ne intendiamo tanto dell'amore... (M)
- **Perché cosa bisogna avere per intendersi dell'amore?** (F)
- Esperienza. (M)
- ... Poi a scuola le nostre maestre ci dicono che noi siamo troppo piccoli per amare. (F)
- **E voi cosa ne pensate?** (F)
- Non è giusto... (F).

Maschi, Femmine, 8-10 anni, Uguali ma diversi 1998<sup>51</sup>

## 11. Unicità e unità

La definizione, pur anche stereotipata, del maschile e del femminile è quel punto di partenza che permette di sottolineare la differenza che è sottesa a tutte le altre. La funzione di questo lavoro è quella di sollecitare chi la riconosce a compiere un percorso.<sup>52</sup>

42



Per suo tramite, la differenza stessa dal suo grottesco stigmatismo, dimettendo progressivamente l'abito della contrapposizione, impara a scoprirsi anche nell'identità. È il passaggio dall'identità dualistica che comprende in sé schematicamente polarizzati maschile e femminile all'identità integrata quella che così mirabilmente Simone Weil esprime nei suoi Commenti a Platone:

*La nostra sventura è di essere in stato di dualità... La separazione dei sessi non è che un'immagine sensibile di questo stato di dualità... che è la nostra sventura è il taglio, la frattura per cui colui che ama è altro da ciò che è amato, colui che conosce è altro da ciò che è conosciuto, la materia dell'azione è altra da colui che agisce; è la separazione tra soggetto e oggetto. L'unione è lo stato nel quale soggetto e oggetto sono una sola e medesima cosa, è lo stato di colui che conosce se stesso e ama se stesso.*

S. Weil, *Intuitions pré-chrétiennes* 1941-1942<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Si potrebbe giustamente obiettare che il lavoro si rivolga solo a chi la riconosce. Ritengo utile ribadire tuttavia che là dove non esiste un inizio "interno" alla persona è presuntuoso e prepotente cercare di avviare alcunché.  
<sup>53</sup> 1941-1942 è il periodo di stesura delle *Intuitions pré-chrétiennes*. La data della prima pubblicazione a Parigi presso l'editore La Colombe è il 1951.

Ora, tornando per concludere ai testi riportati in apertura, ritengo utile esprimere qualche considerazione che ne renda forse più comprensibile la citazione. L'Uno di Hanna Arendt nulla ha a che fare con l'unità di cui scrive Simone Weil. L'unità è la ricongiunzione a seguito della separazione, l'Uno è l'indifferenziato che nega la pluralità. Simone Weil parla dell'unione ma di quest'unione continua a nominare gli elementi. La sola e medesima cosa di soggetto e oggetto potremmo anche definirla l'identità che accoglie e ama la propria complessità e che per questo è pronta ad accogliere ed amare ogni alterità.

In questi termini essa ricompone alfine la differenza senza negarne l'esistenza, senza dimenticare che è la via attraverso la quale è divenuta tale. L'unità non confonde; la separazione è assorbita ma non ne viene cancellata la memoria.

L'Uno concede invece l'unica possibilità della subordinazione, rimarcando alfine la differenza nell'unica forma della polarizzazione.

## 12. Documentazione come restituzione

La restituzione consiste nel riportare l'espressione, stereotipata o complessa che sia, all'attenzione di chi l'ha esplicitata.

Questo permette un esercizio di focalizzazione che scandisce il lavoro. Esso è utile a chiunque lo sta compiendo, agli operatori come ai partecipanti.

La restituzione accompagna ogni momento del percorso e si esplicita nella ripetizione o nella richiesta di ripetizione di quanto via via viene detto (conversazione) o praticato (esercizio).

Il metodo di lavoro del progetto *Alla scoperta della differenza* comprende, in considerazione di ciò, l'importante capitolo della produzione di materiale. Si tratta della descrizione degli interventi, della trascrizione di conversazioni, della documentazione fotografica e della raccolta degli scritti dei partecipanti ai diversi momenti del lavoro.

43 44



Questo materiale ordinato dagli operatori o nel corso degli stessi momenti formativi e laboratoriali o a seguito di questi, consente agli stessi operatori e partecipanti nonché ad altri interessati ma non direttamente coinvolti, di ripercorrere il lavoro svolto e di condurre, a partire da esso, critiche, sviluppi e approfondimenti. Il materiale prodotto dal 1995 ad oggi è stato raccolto in un'unica sede di modo da permettere, a chiunque sia interessato, di visionarlo nel suo complesso.

### 13. Limiti del lavoro

Voglio sottolineare infine quelli che sono i limiti consapevoli di questo lavoro. Altri che per ora non vediamo, aspettiamo che siate anche voi, lettori e lettrici di queste pagine, ad indicarci.

La progressiva riflessione sull'esperimentato ha portato nel tempo il lavoro ad aggiustamenti, puntualizzazioni, vere e proprie modifiche.

Si tratta di un lavoro nel lavoro.

Parlo precedentemente del gruppo di ricerca che si è costituito intorno a questo progetto. Il che significa "semplicemente" che operatori e operatrici coinvolti hanno cercato spazi e tempi per ripensare a quanto fatto, alle sue implicazioni e alle sue possibili prospettive.

Si tratta di un lavoro faticoso di confronto, di discussione e di correlazione condotto spesso in sordina nella difficoltà di farsi riconoscere una sua legittimità. È quel "dietro le quinte" che tanto nella scuola si denuncia privo di valorizzazione, anche economica, e che infine si finisce per fare in modo volontario o per non fare per nulla.

Molte, molti di noi che abbiamo scelto di lavorare in questo progetto abbiamo fatto anche tanto volontariato decidendo di proseguire sulla strada intrapresa anche a fronte di limitatezze economiche che avrebbero portato ragionevolmente ad abbandonare il campo o comunque a limitare decisamente il tipo di intervento. Ma se è vero che "i soldi non fanno la felicità" è tuttavia verissimo che essi sono il criterio organizzatore del mondo in cui viviamo il che implica un'attenta considerazione dell'influenza che essi hanno sulla determinazione del valore (e non solo economico) nonché sulla possibilità di significazione e per certi aspetti di comprensibilità di tutto ciò cui possono riferirsi.

Le cose fatte in questi anni di lavoro sono cose fatte con pochi soldi.<sup>54</sup> E questo ha inciso significativamente sulla misura di una proposta di fatto soggetta ad un sistema fortemente scandito dalla monetizzazione.

Manca quasi completamente, se si eccettua questo primo resoconto, materiale di divulgazione.

Manca un serio contatto con luoghi e persone in grado di dare respiro a quanto fino ad ora isolatamente sperimentato.

Manca un'organizzazione dei dati emersi dall'esperimentato che sia pubblicamente fruibile.

Manca una pratica reale, fisica, della rete di scambi costruita a partire dalla pubblicizzazione data a questo lavoro.

In certa misura, per gli stessi motivi di ordine economico, gli interventi sulle classi sono stati programmati in forma breve.

Come si diceva nella descrizione dei laboratori essi vanno dalle 6 alle 12 ore di durata complessiva. Per parte nostra, la scelta di fare laboratori brevi è stata motivata dal fatto che una più lunga durata avrebbe permesso di lavorare con un numero inferiore di classi e dunque, nella prospettiva di un lavoro complessivo di ricerca, di avere meno elementi di raffronto.

A questo motivo va aggiunto il fatto che, per ragioni in parte legate agli obblighi della programmazione, in parte all'enorme offerta di attività parascolastiche, le insegnanti non sono disponibili ad attivare sulle classi sperimentazioni di eccessiva durata.

Queste ragioni sostengono la formula della correlazione corso di formazione - laboratorio la quale risponde, in modo compensatorio, alla consapevolezza del limite del laboratorio stesso, e lo promuove pertanto come momento applicativo - sperimentale, all'interno di un percorso più articolato proposto ad insegnanti e genitori.

<sup>54</sup> Il poco è ovviamente relativo al lavoro condotto e prodotto. Va infatti sottolineato che la parte più consistente del budget della Commissione Pari Opportunità Valsamoggia, escluse le spese di gestione, è stata destinata a partire dal 1996, a sostegno del progetto *Alla scoperta della differenza*, alla realizzazione del quale, in un'ottica interassessorile, hanno inoltre contribuito gli Assessorati Cultura e Pubblica Istruzione dei Comuni aderenti nonché la Regione Emilia Romagna con un finanziamento di €. 19.300.000 sull'anno 1997/1998.



Ciò nonostante, i tempi stretti della sua realizzazione e, in considerazione di ciò ancora di più, lo squilibrato rapporto tra conduttori e partecipanti (ricordiamo che ogni classe è composta in media da 20 elementi e che gli operatori sono al massimo 2 ma a volte anche 1 solo), rimangono un punto di debolezza.

Le sollecitazioni che provengono dai partecipanti sono fittissime e nonostante la produzione, nel corso e a seguito del lavoro, di materiali che lo documentino e lo restituiscano, rimane l'impossibilità, in molti casi, di dare più spazio al loro emergere, al loro consolidarsi e alla loro elaborazione.

In questo senso abbiamo cominciato a domandarci quali rischi comporta un intervento dall'esterno così strutturato e se, ora che la sperimentazione condotta ha consentito di abbozzare un metodo, non sia più proficuo proporre meno interventi per una durata di tempo più ampia ed eventualmente su gruppi di partecipanti (anche interclasse) più ridotti.

C'è per concludere un'ultima questione che ritengo di dover annoverare tra i limiti di questo lavoro. La partecipazione delle classi ai laboratori proposti è spesso volte coatta. Cioè dire le insegnanti scelgono, bambini, bambine, ragazze e ragazzi si trovano a dover fare i conti con un lavoro sul sé che non hanno esplicitamente richiesto e che probabilmente non vogliono neppure intraprendere.

Questo, soprattutto nelle fasi iniziali del lavoro, produce un comprensibile scompensamento. Come ho già avuto modo di dire più volte, non si dà infatti alcun inizio che non poggia sulla disponibilità anche minima della persona che ne è coinvolta a mettersi in gioco, ad accettare il confronto.

## 14. Annotazioni in itinere

Vere e proprie conclusioni di questa parte di tragitto mi sembra per certi aspetti azzardato proporle. *Alla scoperta della differenza* rimane un percorso aperto e come tale destinato ad ulteriori elaborazioni e verifiche.

Il lavoro che ha condotto alla realizzazione di questo primo quaderno va soprattutto nella direzione di una lettura che sia tramite di confronto e di prova della veridicità di questa esperienza: che l'educazione alla relazione femminile maschile contenga un carattere di propedeuticità in rapporto alla comprensione (nel senso che qui si è attribuito a questa parola) della complessità.

In questo senso l'intento di questo percorso non è tanto quello di definire aprioristicamente che cosa debbano fare i maschi e cosa le femmine ma piuttosto quello di avviare le une e gli altri ad una percezione complessa della realtà nella quale è il "posto" di ognuno e ognuna e la loro stessa presenza a "fare la differenza".



## Le immagini

Le immagini che illustrano questo primo quaderno sono state realizzate per la maggior parte da Roberto Cerè per l'iniziativa *La differenza si mostra*, rassegna fotografica di un anno di lavoro (1997/1998) all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza*. Altre sono materiale documentario tratto dall'archivio del progetto e sono state realizzate negli anni da operatori e operatrici diversi. Altre ancora documentano il lavoro di ricerca condotto a latere del progetto in forma di sperimentazione e di verifica.

- 1 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola materna di Bazzano, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 2 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 3 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 4 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 5 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 6 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 7 Sequenza di concepimento e nascita. Disegno di una bambina di 8 anni.
- 8 La mamma con il bambino nella pancia, con il babbo e il gatto. Pittura su ceramica di una bambina di 4 anni.
- 9 La nascita di Ishà da Adam o anche un uomo e una donna che fanno l'amore. Lavoro condotto a partire dalla lettura dell'origine dell'uomo e della donna secondo il *Libro della Genesi*. Scultura in terracotta di un bambino di 6 anni.
- 10 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 11 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 12 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 13 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Monteveglio, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 14 Corso di formazione per insegnanti, genitori e nonni *Relazione comunicazione educazione*, Castello di Serravalle 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 15 Corso di formazione per insegnanti, genitori e nonni *Relazione comunicazione educazione*, Anzola Emilia 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 16 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 17 Corso di formazione per insegnanti e genitori *L'unità divisa*, Monte S. Pietro 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 18 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Monteveglio, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 19 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Monteveglio, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 20 Copertina del libro *Noi forzuti*, Scuola materna di Monteveglio, 1996. Foto d'archivio.
- 21 Copertina del libro *Il libro delle scarpette di cristallo*, Scuola materna di Monteveglio, 1996. Foto d'archivio.
- 22 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.

- 23 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 24 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 25 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 26 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 27 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 28 Copertina del libro *La storia della forza tremante*, Scuola elementare di Anzola Emilia, 1996. Foto d'archivio.
- 29 Corso di formazione per insegnanti e genitori *La culla e la lancia*, Castello di Serravalle, 1998. Foto Roberto Cerè.
- 30 Sagoma del corpo con annotazioni. Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto d'archivio.
- 31 Sagoma del corpo con annotazioni. Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto d'archivio.
- 32 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 33 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Savigno, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 34 Laboratorio *Corpo aggressività violenza*, Scuola elementare di Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 35 Corso di formazione per insegnanti e genitori *La culla e la lancia*, Castello di Serravalle, 1998. Foto Roberto Cerè.
- 36 Corso di formazione per insegnanti e genitori *La culla e la lancia*, Castello di Serravalle, 1998. Foto Roberto Cerè.
- 37 Copertina del libro *Si cercarono l'uomo e la donna*, Scuola elementare di Anzola Emilia, 1996. Foto d'archivio.
- 38 L'androgino. Lavoro condotto a partire dalla lettura dell'origine dell'uomo e della donna secondo *Il Simposio* di Platone. Pittura su ceramica di una bambina di 8 anni.
- 39 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 40 Corso di formazione per insegnanti e genitori *Contratto e regole in educazione*, Monteveglio, 1997. Foto di Roberto Cerè.
- 41 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Monteveglio, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 42 Una pagina del libro *Il libro delle scarpette di cristallo*, Scuola materna di Monteveglio, 1996. Foto d'archivio. Nello scritto si legge: "Questa femmina sono io ha il velo, un fiocco, i bottoni, un vestito piccolissimo azzurro, un uccello che sta in alto e vola, e un filetto ha il velo perché si sposa e dopo che si è sposata gioca al flipper. Si sposa con un principe e dopo cucina una pasta, i maccheroni".
- 43 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.
- 44 Laboratorio *Io maschio io femmina*, Scuola elementare di Castello di Serravalle, 1998. Foto di Roberto Cerè.

# Indice

Premessa	3
Considerazioni	7
1. Un'importante constatazione	7
2. Emancipazione: da chi e verso cosa	7
3. Le politiche di Pari Opportunità e il lavoro educativo	9
4. L'identità di genere	10
5. Differenza e relazione	11
6. L'educazione alla complessità	12
7. Maschile e femminile chiave di accesso a tutte le altre differenze	13
8. Cosa può significare educare alla differenza	13
9. Il "sapere innovativo delle donne"	14
10. Educazione come prevenzione	16
Applicazioni	18
1. Il progetto Alla scoperta della differenza	18
2. Punti chiave	18
3. Articolazione	19
4. Partecipazione	21
5. Metodologia	21
6. Lo stereotipo	22
7. La funzione della domanda: quando e come porla?	27
8. Comincia a manifestarsi una posizione	30
9. Comprendere la complessità	33
10. L'incontro	35
11. Unicità e unità	38
12. Documentazione come restituzione	39
13. Limiti del lavoro	40
14. Annotazioni in itinere	41
Le immagini	43

# Quaderni del progetto

## Alla scoperta della differenza

### Sezione Riflessioni e Studi

Il confronto femminile maschile nell'educazione alla reciprocità  
L'unità divisa  
Relazione comunicazione educazione  
Identità e denaro  
Il corpo racconta la differenza  
Contratto e regole in educazione  
Metodi di osservazione e di ascolto  
Il comportamento animale oltre gli stereotipi antropomorfici

### Sezione Esercizi

Corpo aggressività violenza  
La culla e la lancia  
Io maschio io femmina  
Merlo o merla?  
Generi in famiglia  
"Siediti composta, stai dritto!"  
Mi piace non mi piace  
Maschio femmina scrittura  
Ruoli maschili e femminili in alcune feste di diverse culture  
Bino e Bina nel grande bosco delle parole  
Posso ricordare Posso raccontare Posso chiedere  
Posso ritrovare Posso ascoltare Posso sostenere

### Sezione Documenti

Bibliografia  
Maschile e femminile nel Flauto magico di Mozart  
La scoperta dell'infanzia a se stessa  
La differenza si mostra



Finito di stampare aprile 1999  
Tipolitografia Amadei - Bazzano (Bo)



I Quaderni del progetto Alla scoperta della differenza intendono documentare un lavoro di ricerca che si sta svolgendo dal 1995 su un ampio territorio della Provincia bolognese. La sperimentazione verte sul confronto femminile maschile inteso come propedeutico nell'educazione alla reciprocità e si rivolge alla scuola come luogo di passaggio per tutte e tutti. Gli interventi a carattere laboratoriale e informativo-formativo hanno visto il coinvolgimento di circa 200 insegnanti e 44 classi, consentendo nel tempo di percorrere un tragitto che sia nella specificità dei diversi interventi, sia nel suo insieme offre oggi una interessante chiave di lettura.

Potremmo parlare di un percorso che conduce, chi accetta di attraversarlo, dalla definizione stereotipata di sé alla possibilità di "scoprirsì" e nel farlo di esplicitare e comprendere la propria complessità.

Ove, se la contraddizione è percepita anzitutto internamente e se il lavoro educativo ne sollecita l'elaborazione in quanto punto di forza, la persona che la sperimenta, la riconosce e la nomina diventa anche consapevole di avere in sé gli strumenti che le consentono di rapportarsi all'altro, all'altra; di sostenere la sua presenza senza tradire la propria.

Letizia Lambertini è ideatrice e coordinatrice del progetto Alla scoperta della differenza. Laureata in Storia Contemporanea ha approfondito lo studio dell'antropologia con particolare riferimento alla differenza/relazione di genere. Dal 1996 è coordinatrice della Commissione Pari Opportunità Mosaico.

La Commissione Pari Opportunità Mosaico nasce dall'estensione ai territori di Monte S. Pietro e Zola Predosa delle politiche promosse dal 1993 dai Comuni di Bazzano, Castello di Serravalle, Crespellano, Monteveglio, Savigno e dalla Comunità Montana Valle del Samoggia all'interno della precedente Commissione Pari Opportunità Valsamoggia.

Le Pari Opportunità sono divenute nell'esperienza maturata in questi anni di lavoro sul territorio bazzanese-samoggino l'ambito di elaborazione e di proposta di interventi in grado di incidere positivamente su tutte quelle situazioni di disparità che a partire dal confronto uomo - donna a questo possono essere ricollegate per la natura degli scompensi e delle disparità che ripropongono: emarginato - integrato, abile - disabile, adulto - bambino, insegnante - allieva, giovane - anziano, ricco - povero...