

# Oltre la laicità. Lecture critiche della legge contro i segni religiosi nella scuola pubblica in Francia

Chiara Bonfiglioli

La legge francese del 15 marzo 2004 proibisce di portare, nelle scuole pubbliche, «segni o abiti con i quali gli allievi manifestano ostensibilmente un'appartenenza religiosa». La legge rappresenta il punto finale di un dibattito che ha avuto una vasta eco mediatica: nonostante il largo consenso parlamentare<sup>1</sup>, la questione è stata aspramente dibattuta e ha suscitato divisioni e conflitti, soprattutto all'interno della sinistra politica. Divisioni e conflitti conseguenti alle polemiche sul velo islamico cui la legge intendeva rispondere<sup>2</sup>. Prima di trasformarsi in una legge di portata generale, infatti, la questione è stata posta in primo luogo come necessità di prendere posizione pro o contro «il velo nelle scuole».

Determinante, al riguardo, è stato il rapporto presentato nel dicembre 2003 dalla *Commissione di riflessione sull'applicazione del principio di laicità*, meglio nota come *Commissione Stasi*, dal nome del suo presidente, l'ex ministro, mediatore e deputato europeo centrista Bernard Stasi<sup>3</sup>. Le conclusioni contenute in questo rapporto (rapporto Stasi), frutto di cinque mesi di attività e decine di audizioni (pubbliche e a porte chiuse) di «persone provenienti da tutti gli orizzonti della società francese» (tra cui anche «220 allievi di varie religioni provenienti da due licei della regione parigina e da sei licei francesi all'estero»), hanno costituito l'impianto argo-

<sup>1</sup> La legge è stata votata all'Assemblea Nazionale con 494 voti favorevoli, 36 contrari e 31 astenuti.

<sup>2</sup> A partire dal 1989, e in particolare dal 1994 in poi, diversi *affaires* legati a studentesse velate sorgono in vari istituti scolastici francesi. Ma fino al 2004 si è seguito il parere del Consiglio di Stato, che aveva raccomandato di valutare caso per caso. Per un'analisi giuridica, cfr. M. D. CHARLIER-DAGRAS, *La laïcité française à l'épreuve de l'intégration européenne*, Paris 2004.

<sup>3</sup> Cfr. *Rapporto sulla Laicità, velo islamico e simboli religiosi nell'integrazione europea* (2003), Piacenza 2004.

mentativo sulla base del quale è stata proposta e votata la legge del 15 marzo 2004. La necessità di una legge contro i simboli religiosi è stata quindi motivata sulla base del rispetto del principio francese di laicità.

*La scuola pubblica e il concetto di laicità*

Il concetto francese di laicità non trova corrispondenti nelle altre lingue europee, e viene spesso tradotto in termini di “secolarizzazione”<sup>4</sup>. Ma piuttosto che riferirsi al processo storico di secolarizzazione, il principio di laicità sembra costituire un nodo politico conflittuale specifico, legato alla configurazione moderna dello Stato francese. Molteplici visioni della laicità si sono succedute e sono entrate in contrasto tra loro nel corso del tempo. Ancora oggi, la disputa verte principalmente sull’interpretazione delle norme giuridiche che fondano il principio stesso. Tali norme sono state emanate tra il 1880 e il 1907 e regolano la separazione dello Stato dalla Chiesa e la laicità del sistema scolastico, pubblico e obbligatorio. La laicità è descritta come un principio ambiguo, polisemico<sup>5</sup>, in costante trasformazione storica, la cui visione “legittima” costituisce motivo di disaccordo<sup>6</sup>, un ideale mobilitante la cui messa in pratica difficilmente risulta consensuale<sup>7</sup>.

È necessario ripercorrere, quindi, le principali tappe che hanno portato alla creazione del sistema d’insegnamento francese, per capire come il principio di laicità abbia assunto importanza nel corso del tempo. Il monopolio di Stato nell’insegnamento è stato istituito nel 1808 da Napoleone: solo lo Stato può aprire scuole, conferire titoli, nominare i professori, determinare i contenuti dell’insegnamento<sup>8</sup>. Appare per la prima volta la carriera insegnante: i professori, reclutati precedentemente tra i gesuiti, vengono ora dotati di un nuovo statuto (e, fino al 1831, gli insegnanti si distinguono per il fatto di portare un’uniforme e per l’obbligo del celibato). L’obiettivo è di creare un corpo insegnante coeso, riproducibile, che

«formi per lo Stato dei cittadini legati alla propria religione, al proprio principe, alla propria patria, alla propria famiglia».<sup>9</sup>

<sup>4</sup> J. BAUBÉROT, *L’invention de la laïcité*, in A. CORBIN, P. GEORGEL, S. GUÉGAN, S. MICHAUD, M. MILNER, N. SAVY (edd), *L’invention du XIXe siècle: le XIXe siècle par lui-même (littérature, histoire, société)*, Paris 1999, p. 257.

<sup>5</sup> M. D. CHARLIER-DAGRAS, *La laïcité française*, cit., pp. 15-25.

<sup>6</sup> J. BAUBÉROT, *L’invention de la laïcité*, cit., p. 258.

<sup>7</sup> M. D. CHARLIER-DAGRAS, *La laïcité française*, cit., p. 27.

<sup>8</sup> P. GRUSON, *L’État enseignant*, Paris 1978, p. 43.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 48.

Con Napoleone, tuttavia, non si crea un sistema scolastico integrato: le scuole elementari continuano a essere gestite dal clero, il sistema scolastico non viene organizzato in modo centralizzato, non esiste ancora l'insegnamento pubblico obbligatorio. Un sistema scolastico al servizio della costruzione nazionale nasce solo a cavallo tra Otto e Novecento, col diffondersi delle ideologie positiviste. Scrive Rancière:

«il Progresso è la finzione pedagogica elevata a finzione della società intera»,

finzione che, essenzialmente, rappresenta l'ineguaglianza sociale in termini di «ritardo»<sup>10</sup>. Il ritardo continuerà a esistere, ma le élite potranno tentare eternamente di ridurlo in nome dell'interesse generale.

La Terza Repubblica e le sue leggi scolastiche sono costantemente richiamate nel dibattito più recente, quasi che per vivificare il principio di laicità fosse necessario un "ritorno alle origini"<sup>11</sup>. Ma la Terza Repubblica non si era costituita dal nulla, il conflitto fondamentale che divideva la società non era lo scontro tra Stato e Chiesa quanto piuttosto lo spazio di *verifica* dell'uguaglianza aperto dai movimenti operai nel corso del XIX secolo<sup>12</sup>.

La Terza Repubblica era sorta sulle ceneri della Comune, la sua prima necessità era quindi quella di ricreare un'apparenza di stabilità e unità e di ridefinire i termini della coesione nazionale<sup>13</sup>. L'istruzione assurde a pilastro dell'unità nazionale e la morale laica si impone anche con toni anticlericali. Ma la battaglia contro il potere del clero, a favore della laicità nella scuola, è principalmente una lotta verbale<sup>14</sup>, dal momento che lo Stato continua ad attribuire un'importanza politica all'influenza moderatrice della Chiesa<sup>15</sup>.

Nel 1882 viene creata la scuola elementare pubblica e obbligatoria, i cui insegnamenti corrispondono alla morale laica di Jules Ferry. Sono trascorsi solo dieci anni dalla Comune, in cui si era discusso della creazione di una scuola del popolo, laica e gratuita:

<sup>10</sup> J. RANCIÈRE, *Le Maître Ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris 1987, p. 198.

<sup>11</sup> «La laicità si radica così nelle nostre istituzioni con le grandi leggi repubblicane del 9 dicembre 1905», *Rapporto sulla Laicità*, cit., p. 21.

<sup>12</sup> «Esprimiamolo altrimenti: il processo di emancipazione è la verifica dell'uguaglianza di non importa quale essere parlante con qualunque altro», così J. RANCIÈRE, *Aux bords du Politique*, Paris 1990, p. 115.

<sup>13</sup> P. GRUSON, *L'État enseignant*, pp. 84-85 ss.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>15</sup> «Nella stessa scuola primaria, a neppure tre mesi dall'ultima delle "leggi laiche", un decreto del 18 gennaio 1887 inseriva all'interno dei nuovi programmi di *morale laïque* lo studio dei "doveri verso Dio», *ibidem*, p. 58. Cfr. anche A. FERRARI, *Libertà scolastiche e laicità dello Stato in Italia e Francia*, Torino 2002.

la battaglia per la laicità all'interno della Terza Repubblica permette di creare coesione intorno a un'idea di scuola universale, al di sopra delle divisioni di classe. Nel momento in cui si compie il passaggio dalla "piccola" patria del luogo di nascita alla "grande" patria francese, l'individuo deve essere in grado di autoregolarsi<sup>16</sup>: nel definire i tratti di un individuo completo (ovvero limitato) all'interno dell'unità nazionale diviene cruciale l'insegnamento delle scienze, del francese e della storia. Queste materie costituiscono un "tutto", la ridefinizione di un senso comune che il corpo insegnante deve divulgare; lo stesso corpo insegnante deve attenersi strettamente alle proprie funzioni, ponendo le virtù pedagogiche della storia e della scienza a servizio dell'identità nazionale.

Questo il ritratto del maestro laico tratteggiato da Émile Durkheim:

«il maestro laico [...] è l'organo di una grande persona morale che lo supera: è la società. Nello stesso modo in cui il prete è l'interprete del suo Dio, lui, il maestro laico, è l'interprete delle grandi idee morali del suo tempo e del suo paese. [...] In un'autorità che deriva da una causa così impersonale, non potrebbero entrarvi né orgoglio, né vanità, né pedanteria. Tale autorità è interamente composta del rispetto che il maestro laico ha delle sue funzioni, e, se così si può dire, del suo Ministero»<sup>17</sup>.

Nella "Repubblica dei professori", com'è stata chiamata la Terza Repubblica, l'organizzazione dell'insegnamento era tale da eludere qualsiasi conflitto politico: gli insegnanti erano un corpo di funzionari di classe media, incaricati di realizzare il compromesso che permetteva al sistema di insegnamento di apparire al tempo stesso come un sistema di massa e un sistema di élite. La scuola formava a ruoli sociali complementari, che si armonizzavano tra loro dal momento che l'élite si presentava, per definizione, a servizio dell'interesse generale e portava avanti l'unificazione nazionale in nome della scienza e della ragione.

La costruzione dell'unificazione nazionale della Terza Repubblica non passava solo attraverso la secolarizzazione della scuola, presentata come la tappa finale di un processo cominciato con la Rivoluzione francese<sup>18</sup>; la Terza Repubblica coincide col periodo della massima espansione coloniale francese, compiuta in nome della "missione civilizzatrice"<sup>19</sup>. I conflitti di classe interni al paese sem-

<sup>16</sup> J. BAUBÉROT, *L'invention de la laïcité*, cit., p. 266.

<sup>17</sup> Citato in P. GRUSON, *L'État enseignant*, cit., p. 88.

<sup>18</sup> «L'istruzione pubblica che è il primo dei servizi pubblici deve, presto o tardi, essere secolarizzata come lo sono stati, a partire dall'89, il governo, le istituzioni e le leggi», così Jules Ferry, in A. FERRARI, *Libertà scolastiche*, cit., p. 49.

<sup>19</sup> Lo stesso Ferry dichiarava nel 1885 alla Camera dei Deputati: «Le razze superiori hanno un diritto perché hanno un dovere: civilizzare le razze inferiori», in D.

bravano allora lasciare spazio alla differenza tra Francia e paesi colonizzati e a una concezione della cittadinanza di tipo dualistico motivata proprio dal “ritardo” dei colonizzati rispetto alla modernità, “ritardo” che il colonialismo intendeva ridurre<sup>20</sup>.

La completa laicizzazione dell’istituzione scolastica si ha nel 1905, quando viene istituzionalizzata la definitiva separazione tra Stato e Chiesa e creato un sistema di insegnamento pubblico completamente laico.

*La laicità come temporalità e il conflitto tra universali*

Il dibattito sulla legge del 15 marzo 2004 ha affrontato il nodo dell’insegnamento, richiamandosi in particolare ad analisi tipiche della sociologia dell’educazione che prendevano in considerazione la divisione in classi: al sistema scolastico francese si criticava principalmente il suo essere *appareil idéologique d’Etat*, ovvero un sistema che riproduce l’ineguaglianza e la divisione in classi.

L’introduzione di una legge contro i segni religiosi è stata invocata principalmente dagli insegnanti, per poter risolvere definitivamente la questione relativa al velo islamico e non dover più affrontare ogni caso singolarmente, come invece disponeva il parere del Consiglio di Stato del 1989<sup>21</sup>. In particolare, gli insegnanti denunciavano l’impossibilità di gestire situazioni problematiche in assenza di una norma precisa<sup>22</sup>.

L’invocazione della norma da parte degli insegnanti sembra allora rappresentare una deresponsabilizzazione del corpo docente, l’abbandono di una funzione pedagogica specifica a vantaggio di una soluzione dall’alto, che toglie alla scuola qualsiasi autonomia e qualsiasi temporalità *altra* rispetto alla società<sup>23</sup>. La crisi del velo fa parte di una generale crisi pedagogica: la scuola rinuncia a farsi carico di questioni conflittuali a livello sociale, anzi, indica le differenze che non dovrebbe vedere. La legge del 1905 sulla laicità riguardava gli insegnanti, i locali e i contenuti dell’insegnamento, e in nessun caso prescriveva la laicità degli allievi o delle allieve. La

BOUZAR, *Françaises et musulmanes, entre réappropriation et remise en question des normes*, in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique en questions*, Paris 2004, p. 61.

<sup>20</sup> J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA, *Introduzione* a J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (edd), *Domesticating the Empire. Race, Gender and Family life in French and Dutch Colonialism*, Charlottesville 1998; N. GÖLE, *Islamisme et Féminisme en Turquie: regards croisés*, in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique*, cit.

<sup>21</sup> E. BALIBAR, *Dissonances dans la laïcité*, p. 25, e C. NORDMANN - J. VIDAL, *La République à l’épreuve des discriminations*, p. 9, entrambi i saggi si trovano in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique*, cit.

<sup>22</sup> *Rapporto sulla Laicità*, cit., p. 58.

<sup>23</sup> B. OGILVIE, *La laïcité comme temporalité*, in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique*, cit., pp. 95-102.

laicità infatti coincideva con lo spazio-tempo della scuola, la laicità stessa era intesa come una temporalità propria, uno spazio in cui gli individui fossero liberi di prendere coscienza della propria identità, di verificarne la mobilità, di distanziarsene o di assumerla consapevolmente.

La scuola è un luogo di transizione tra spazio pubblico e spazio privato, ma è situata essa stessa all'interno dello spazio pubblico: quel che si domanda alla scuola non è di essere neutra come lo Stato, quanto piuttosto di operare una neutralizzazione, di costituire un'aggiunta di neutralità, la possibilità di una presa di distanza tra due spazi non neutri<sup>24</sup>. La questione del velo islamico nelle scuole è quindi posta nei termini rassicuranti di un conflitto tra universale e particolare; in realtà, siamo in presenza di un conflitto tra più universali e tra più modi di *particolarizzare* l'universale<sup>25</sup>. L'universale giuridico statale non dovrebbe fare distinzioni, né vedere le differenze. Una legge sul velo introduce invece un'eccezione rispetto all'invisibilità delle differenze di fronte alla legge. Ma un altro possibile universale, quello della comunità scolastica, spazio d'eccezione rispetto alla società, non è differente da un qualsiasi altro luogo sociale nel momento in cui rinuncia alla propria autonomia per sottomettersi alla legge. La legge si basa piuttosto su un universale culturale che rimuove certi particolarismi opposti ai suoi valori, essendo una legge d'eccezione che si rivolge ad allieve di una religione e di un sesso determinati<sup>26</sup>. Lo spazio della scuola assume in questo caso un carattere di neutralità apparente, perché gli stessi marchi di neutralità dello spazio scolastico non hanno nulla di neutro<sup>27</sup>, ma anzi definiscono un universale culturale che rimuove particolarismi a lui opposti. All'interno della scuola si opera così una gerarchizzazione tra marchi: agli invisibili marchi della neutralità, invisibili in quanto universali, si oppongono i marchi visibili del particolarismo, visibili in quanto contraddistinti da uno stigma di classe etnicizzata e di genere. A questo punto la gerarchia tra i marchi può essere presentata come un conflitto di ordine astratto tra universale (la laicità della scuola) e particolare (il fatto di portare il velo), conflitto risolto a favore dell'universale, e quindi altrettanto astrattamente. Si è, infatti, parlato quasi sempre di «velo nelle scuole», piuttosto che di «ragazze velate a scuola», veicolando in questo modo l'idea che a scomparire dalle scuole sarebbero stati soltanto i veli, e non le allieve velate.

<sup>24</sup> E. BALIBAR, *Dissonances dans la laïcité*, cit., p. 20.

<sup>25</sup> J. RANCIÈRE, *Le voile ou la confusion des universels in Rue Descartes n.44*, Paris 2004.

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

<sup>27</sup> E. BALIBAR, *Dissonances dans la laïcité*, cit., p. 21.

«Crisi pedagogica, riflesso corporativo, legge d'eccezione» sono le categorie utilizzate dagli autori fin qui citati per descrivere il modo in cui si è arrivati a una legge che non solo vede, ma nello specifico *crea* le differenze per poi rimuoverle dal suo campo visivo. L'ideale laico delle "origini" presupponeva, infatti, che la scuola si occupasse di una sola uguaglianza, la propria: quella del sapere che dispensava ugualmente a tutti e tutte<sup>28</sup>. Confondendo educazione e istruzione, il sistema scolastico si piega al rischio rappresentato dalle richieste sociali e crea differenze che per definizione non dovrebbero esistere nella temporalità rappresentata dalla laicità della scuola. Un certo pensiero critico che dovrebbe potersi formare all'interno della scuola viene posto come preconditione per entrarvi.

Critiche sono state, evidentemente, mosse anche al Rapporto Stasi e alla sua riformulazione del principio di laicità. Il rapporto, infatti, contrappone nozioni quali libertà di pensiero, universalità e uguaglianza tra i sessi a comunitarismi, particolarismi, interessi di parte: lo Stato francese vi figura ancora una volta come garante dell'interesse generale e della verità.

Rappresentando una parte della popolazione come refrattaria a seguire le regole del vivere comune, perché responsabile di un "ripiegamento comunitario" di cui il velo rappresenta la massima espressione<sup>29</sup>, il Rapporto Stasi opera una classificazione dei gruppi considerati *altri*, non omogenei e difficilmente assimilabili. Associare laicità e uguaglianza tra i sessi permette di motivare l'alterità di un certo gruppo, di una certa religione, denunciandone un tradizionalismo intrinseco, fonte immediata di sessismo. Ritornano così gli stereotipi creatisi durante il colonialismo, trasposti nelle metropoli insieme ai movimenti migratori contemporanei alla decolonizzazione.

Secondo il Rapporto Stasi

«La laicità può essere il lievito dell'integrazione di tutti nella società. Quando la laicità è in crisi, la società francese fa fatica a offrire un destino comune»<sup>30</sup>.

Tale ragionamento può essere però ribaltato. La crisi riguarda non la laicità, ma la società, intesa come luogo inevitabile di costruzione di ineguaglianza e di verifica dell'eguaglianza. Quando la società francese è in crisi, quando cioè non riesce più a convincere della necessità dell'ineguaglianza, è costretta a ricorrere a principi, quali la laicità, che si propongono di ristabilire un destino sociale

<sup>28</sup> Cfr. J. RANCIÈRE, *Le voile ou la confusion des universels*, cit.

<sup>29</sup> *Rapporto sulla Laicità*, cit, p. 64.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 29 (corsivo mio).

comune, inteso come complementarità di ruoli e funzioni, in cui ciascuno deve attenersi al posto assegnato<sup>31</sup>.

*L'immagine che la Francia dà di se stessa: un contesto post-coloniale?*

«E comunque tutto dipende se mi dicono tu sei francese o tu sei algerino..., dove me lo dicono, ...con che intenzione e con che spirito me lo dicono...Non sono algerino, non sono francese quando vogliono a tutti i costi che io sia algerino o francese. Sono algerino, sono francese quando vedo che non vogliono..., se li infastidisce che io sia algerino, che io sia francese»<sup>32</sup>.

Poiché il discorso sul velo riguarda in primo luogo ragazze i cui genitori sono migrati dal Maghreb in epoca coloniale o dopo le indipendenze, è utile soffermarsi sull'esperienza coloniale della Francia per comprendere le categorie su cui si costruisce l'attuale dibattito relativo alla laicità.

Il velo sembra mettere in dubbio l'avvenuta integrazione, riproponendo schemi di derivazione coloniale. Il discorso dell'integrazione, concepito idealmente come il passaggio dall'alterità più radicale all'identità più totale, afferma Abdemalek Sayad, non è un discorso di verità, ma piuttosto un discorso performativo sull'identità che produce un effetto di verità<sup>33</sup>. Il discorso dell'integrazione è altrettanto polisemico e simbolicamente sovraccarico quanto il discorso della laicità e ha ereditato il senso di altre nozioni, quali "adattamento", relativo al contesto industriale, e "assimilazione", relativa al contesto coloniale. Il dibattito sulla legge del 15 marzo 2004 ha riproposto un discorso dell'integrazione che finisce per essere un discorso sull'impossibilità dell'assimilazione<sup>34</sup>. Discorso che suona allora come un rimprovero nei confronti di coloro che sono considerati non integrabili, con una connotazione morale che è difficilmente distinta dalle considerazioni politiche ogniqualvolta si parli di migrazione<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> A questo proposito è interessante notare come divieti di segni religiosi da parte degli allievi fossero apparsi durante il regime di Vichy: solo l'emblema del maresciallo Pétain era consentito. «Tali divieti, tornati di attualità a seguito delle vicende del velo islamico, affondano dunque le loro radici non nell'epoca dell'affermazione della laicità (e neutralità) repubblicana ma nel momento della sua massima debolezza», così A. FERRARI, *Libertà scolastiche*, cit., p. 97.

<sup>32</sup> Intervista a un giovane di 23 anni riportata in A. SAYAD, *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (1999), Milano 2002.

<sup>33</sup> *Ibidem*, pp. 287-288.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 292.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 296.



«Piuttosto che riconoscere diritti al proprio interlocutore, ci si preoccupa di presentarglieli o di rappresentarsi come doveri a cui si è tenuti, come atti di generosità o di elargizione unilaterali»<sup>36</sup>.

Il richiamo politico e morale ai doveri di integrazione è presente anche solo nella definizione di una parte dei francesi i cui genitori sono migrati dal Maghreb: sono, non a caso, definiti *jeunes issus de l'immigration maghrébine*, letteralmente «giovani originari dell'immigrazione magrebina», oppure ancora più spesso *immigrés de deuxième, troisième génération*. Nei giovani in questione sembrano convergere l'idea di una «colpa genetica»<sup>37</sup> connaturata all'immigrazione e il sospetto verso le classi popolari. Una parte della popolazione francese, nata in Francia, subisce pesanti discriminazioni a livello abitativo, scolastico, lavorativo, carcerario, si colloca quindi al di là della linea di demarcazione che corre lungo il territorio francese. Siamo in presenza di un *double bind*: da una parte si impone loro il dovere di integrazione, ovvero il fatto di mostrarsi uniformi e obbedienti alle norme sociali, ma dall'altra li si designa come differenti, rinviandoli al gruppo di provenienza. Le rivendicazioni di esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza sono allora tacciate di «comunitarismo», perché potenzialmente sovversive dell'ordine sociale<sup>38</sup>.

La diversità culturale non è problematica in se stessa, ma lo è se collocata in un contesto di ineguaglianza<sup>39</sup>. È l'ineguaglianza, l'assegnazione costante degli individui a un gruppo definito, a produrre comunitarismo. Si rende necessaria la difesa di spazi che creino senso, che rispondano a un'etnicizzazione dei rapporti sociali indotta dalle istituzioni. Nel momento in cui la società converte le ineguaglianze sociali in tratti culturali essenzializzati, il quartiere è privatizzato in risposta a uno stigma esterno<sup>40</sup>. Il genere gioca un ruolo fondamentale nel processo di *essenzializzazione*. Il discorso sulla condizione delle «giovani donne musulmane delle periferie», di ascendenza coloniale, viene riproposto nel dibattito e nel Rapporto Stasi e finisce ancora una volta per riaffermare l'alterità e l'inassimilabilità delle popolazioni che abitano i quartieri *off limits* delle metropoli.

In epoca coloniale, la retorica sulla condizione della «donna

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 297.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 383.

<sup>38</sup> C. DELPHY, *Race, caste et genre en France*, relazione presentata al *Congrès Marx International*, 2 ottobre 2004.

<sup>39</sup> S. BOUAMAMA, *Ethnicisation et construction idéologique d'un bouc émissaire*, in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique*, cit., pp. 37-44.

<sup>40</sup> N. GUÉNIF SOULIMAS, *Des beurettes aux descendants d'immigrants nord-africains*, Paris 2000, pp. 77 ss.

musulmana” era stata un elemento fondamentale per decretare che le popolazioni musulmane colonizzate erano inassimilabili e per negare loro la cittadinanza francese<sup>41</sup>. Il concetto di *genere* diventa uno strumento epistemologico fondamentale per analizzare il variare dei rapporti di potere in contesti coloniali, dal momento che immagini e rappresentazioni *gendered* sono state centrali per affermare e mantenere tali rapporti di dominazione. Il rapporto di potere che crea la distinzione di genere tra maschile e femminile è il primo rapporto di dominazione sociale a essere naturalizzato; tale rapporto allora permea altre forme di dominazione, come la gerarchia tra colonizzatori e colonizzati, a cui viene applicato per analogia<sup>42</sup>. Così com’è avvenuto per tutti i territori colonizzati, anche l’Algeria è stata rappresentata come una terra desertificata dalle tribù locali, resa nuovamente fertile e produttiva dalla penetrazione coloniale francese; la virilità francese vi aveva trovato spazio per esprimersi in una nuova frontiera. La femminilizzazione della terra algerina e il paternalismo della missione civilizzatrice francese naturalizzavano la dominazione, facendo apparire la Francia e le sue colonie come un’unica grande famiglia. In Algeria, inizialmente, ci si occupa di Islam solo in termini militari. Lo status delle donne come criterio per misurare l’arretratezza dei nativi viene usato solo dal 1870 in poi, quando alla dominazione militare si affianca l’amministrazione delle colonie e quando i coloni algerini, i cosiddetti *piet-noirs*, di origine francese ma non solo, cominciano a costituire una comunità che rivendica la propria differenza sia rispetto agli “arabi” colonizzati sia rispetto ai “francesi degenerati” della metropoli<sup>43</sup>. L’immagine della donna araba è per i coloni la conferma in negativo dell’esistenza di un’identità culturale distinta e serve a negare l’esistenza politica dell’altro, le popolazioni colonizzate<sup>44</sup>.

Per quanto riguarda la madrepatria, invece, il discorso strumentale della condizione femminile all’interno dell’Islam servirà a negare quei diritti di cittadinanza rivendicati dagli indigeni al ritor-

<sup>41</sup> J. E. PEDERSEN, “Special customs”: *Paternity Suits and Citizenship in France and the colonies, 1870-1912*, in J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (edd), *Domesticating the Empire*, cit., p. 63.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 14; Y. SIMPSON FLETCHER, *Irresistible seductions: Gendered Representations of Colonial Algeria around 1930*, in J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (edd), *Domesticating the Empire*, cit., p. 207.

<sup>43</sup> Tra il 1872 e il 1927 il numero di europei residenti nell’Algeria francese passò da 245.000 a 833.000. Cfr. J. CLANCY-SMITH, *Islam, Gender and Identities in the Making of French Algeria, 1830-1962*, in J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (edd), *Domesticating the Empire*, cit., p. 155.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 156.

no dalla prima guerra mondiale. Nel periodo tra le due guerre, si diffonde in Francia un'ideologia nativista ed eugenetica<sup>45</sup>; l'acuirsi delle tensioni e delle rivendicazioni nazionaliste nelle colonie del Nord Africa e dell'Africa Sub-sahariana determina il passaggio da una politica di assimilazione a una di associazione, nel momento in cui gli *evolués*, gli africani assimilati, rivendicano la cittadinanza e la partecipazione alla vita politica della metropoli. Si assiste allora a un riallineamento e a una ridefinizione delle relazioni di genere col mutare del contesto politico, dal momento che la dominazione coloniale viene messa in discussione. Viene favorita la migrazione femminile bianca nelle colonie, per evitare che vi siano unioni miste, ma anche perché la presenza delle donne bianche dia una veste progressista all'impresa coloniale, tramite politiche di promozione dell'igiene e della morale rivolte ai nativi. Il discorso sulla condizione della donna musulmana diviene centrale per riaffermare la differenza di costumi e pratiche e in definitiva per negare il voto ai musulmani, impedendo loro l'accesso alla cittadinanza<sup>46</sup>.

Successivamente, nella fase della decolonizzazione, le donne musulmane si ritrovano al centro dello scontro: il loro corpo diviene una metonimia per l'intero territorio algerino. È necessario svelarle, strappare il velo per poter controllare attraverso di loro le misteriose case della *casbah* e l'intero territorio. Il fantasma sessuale orientalista costruito attorno alla figura della donna velata, che rimanda simbolicamente all'harem, si ritrova in cartoline d'epoca coloniale, cartoline che cominciano a circolare dal 1890 in poi e che permettono al fotografo di mettere in scena l'accesso a un harem immaginario che gli è negato<sup>47</sup>.

«Dissolvendo illusoriamente le resistenze reali, la cartolina coloniale mostra una realtà pacificata, offerta all'ordine coloniale che ne fa un aggiornato inventario»<sup>48</sup>.

Il *diritto di sguardo* che il colonizzatore pretende di esercitare a tutto campo e che le donne velate non gli permettono di soddisfare è espresso nelle cartoline erotiche coloniali<sup>49</sup>. Simbolicamente, il colonizzatore non sopporta di non poter vedere. Anzi, la donna velata, che vede senza essere vista, sembra prenderne il posto all'in-

<sup>45</sup> A. L. CONKLIN, *Redefining Frenchness: Citizenship, Race Regeneration, and Imperial Motherhood in France and West Africa, 1914-1940*, in J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (edd), *Domesticating the Empire*, cit., pp. 69-70 e ss.

<sup>46</sup> J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA, *Introduzione*, cit., p. 18.

<sup>47</sup> J. CLANCY-SMITH, *Islam, Gender and Identities*, cit., p. 157.

<sup>48</sup> M. ALLOULA, *Le harem colonial. Images d'un sous-erotisme*, Paris 2001, p. 45.

<sup>49</sup> *Ibidem*, pp. 9-11.

terno del banco ottico, sembra *fotografarlo*<sup>50</sup>. Ecco quindi che in piena guerra d'Algeria diventa fondamentale conquistare le donne, sollevarne il velo, per mettere in scena ancora una volta la propria superiorità, ma soprattutto per umiliare i colonizzati. Durante la guerra d'Algeria i corpi femminili divengono terreno di scontro e mezzo attraverso cui due campi avversi si danno battaglia<sup>51</sup>.

Tuttavia, Frantz Fanon testimonia come durante la guerra di Algeria il velo assuma una dinamica storica specifica e non sia semplicemente oggetto di uno scontro maschile. Le donne algerine se ne appropriano per farne un simbolo di resistenza: molte donne che avevano smesso di portarlo lo rimettono per dimostrare che «non è vero che la donna si libera su invito della Francia e del generale De Gaulle». Il velo è strumento di guerra, utilizzato strategicamente a seconda dei momenti<sup>52</sup>. Al tempo stesso, per la Francia la *battaglia del velo* è un modo per distogliere lo sguardo dai massacri e dalle torture. Con l'aiuto del Movimento di solidarietà femminile, associazione caritatevole fondata da Madame Salan, la moglie del comandante delle truppe francesi in Algeria, i colonialisti inscenano uno «svelamento». È il 13 maggio 1958:

«domestiche minacciate di licenziamento, povere donne strappate alle loro abitazioni, prostitute sono condotte sulla pubblica piazza e *simbolicamente* svelate al grido di: «Viva l'Algeria francese!»<sup>53</sup>.

La retorica della liberazione delle donne si colloca al cuore della missione civilizzatrice ed è volta a provare il *ritardo* dei colonizzati che la legittima. Ma il paradosso coloniale è che a un ideale di assimilazione si contrappongono politiche volte a mantenere la differenza tra colonizzati e colonizzatori. Il ritardo è riproposto indefinitamente e la liberazione delle donne musulmane è rimandata all'infinito<sup>54</sup>. Infatti, femministe della metropoli come Hubertine Auclert o colone come Marie Bugéja<sup>55</sup>, che avevano preso alla lettera la «missione civilizzatrice», constatavano amaramente come

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>51</sup> Gli accordi tra governo francese e FLN non misero fine al ruolo simbolico giocato dal velo. Il 6 maggio 1962 l'organizzazione terrorista OAS smentì la propria strategia, che includeva il fatto di non mirare direttamente alle donne: cinque donne velate furono uccise per le strade di Algeri. T. SHEPARD, *La bataille du voile pendant la guerre d'Algérie*, in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique*, cit., p. 137.

<sup>52</sup> F. FANON, *L'Algerie se dévoile. Sociologie d'une révolution. Essai*, Paris 1959, p. 46.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA, *Introduzione*, cit., p. 12.

<sup>55</sup> Cfr. J. BOWLAN, *Civilizing gender relations in Algeria: the paradoxical case of Marie Bugéja, 1919-1939*, in J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (edd), *Domesticating the Empir*, cit.

l'amministrazione coloniale facesse ben poco per l'educazione dei sudditi in generale, e delle donne in particolare. Marie Bugéja, soprattutto, si adoperò per l'educazione femminile in Algeria, per rendere le donne algerine del tutto simili alle francesi. La sua era una visione imperialista e assimilazionista, ma per nulla statica: Bugéja comparava infatti il velo al corsetto portato dalle francesi secoli prima e sosteneva che fosse data la priorità non a togliere il velo, ma piuttosto a rimediare al «velo dell'ignoranza»<sup>56</sup>. Eppure, al di là delle retoriche assimilazioniste, non c'era alcun interesse ad alfabetizzare le popolazioni colonizzate e a eliminare le differenze, necessarie a marcare la superiorità francese. Tale superiorità passava in primo luogo per il linguaggio, la cui padronanza significava immediatamente padronanza del potere.

Il legame tra scarsa alfabetizzazione e sfruttamento (sessuale in questo caso) è ben visibile, per esempio, in una cartolina distribuita durante l'Esposizione Coloniale di Parigi del 1931, in cui è raffigurata una donna musulmana velata che scrive in un francese sgrammaticato<sup>57</sup>:

«Se vuoi sollevare il mio vestito, potrai vedere le Arti Coloniali».

### *L'esca dell'emancipazione*

Il dibattito relativo alla legge del 15 marzo 2004 ha descritto le ragazze velate sia come vittime, oppresse da una cultura tradizionalista o da una famiglia retrograda, sia come complici di gruppi fondamentalisti islamici; in questo secondo caso le ragazze velate a scuola avrebbero rappresentato una minaccia per le ragazze non velate che avevano scelto la modernità, ovvero l'emancipazione repubblicana<sup>58</sup>. Numerosi studi hanno analizzato il contesto di vita delle donne francesi e musulmane e la molteplicità di fattori per cui scelgono, consapevolmente o meno, di portare o non portare il velo. Per quanto riguarda la scelta del velo, ne è stata analizzata la polisemia, il significato soggettivo plurimo che può rivestire.

Descrivendo la famiglia musulmana come un santuario di tradizione, le ragazze velate come inevitabilmente oppresse e i giovani musulmani come inevitabilmente oppressori, il dibattito più recente sembra riproporre quel *diritto di sguardo* che si pretendeva di esercitare nelle colonie: sguardo moralizzante non solo riguardo al-

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 186.

<sup>57</sup> J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA, *Introduzione*, cit., p. 13.

<sup>58</sup> Cfr. H. PENA-RUIZ, *Laïcité et égalité, leviers de l'émancipation*, in «Le Monde Diplomatique», aprile 2004.

le famiglie colonizzate, ma anche nei confronti delle classi popolari dell'epoca<sup>59</sup>, in sostanza su tutti coloro che non avevano alcun titolo per parlare, e le cui voci sembravano esprimere solo rumore e caos.

L'ingiunzione all'emancipazione è un'ingiunzione simbolica violenta, che chiede di rompere con l'ambiente familiare e culturale di provenienza, ma che in definitiva sembra offrire possibilità limitate. Alle francesi musulmane viene richiesto di conformarsi alla norma di femminilità dominante, e spesso questa rimane la condizione necessaria e sufficiente per mostrare una buona volontà di emancipazione<sup>60</sup>. L'integrazione repubblicana che permetteva una certa ascesa sociale per tutti appare ormai erosa; paradossalmente, il fatto che le stesse ragazze francesi musulmane siano disilluse rispetto alla funzione integratrice della scuola è in sé un segno di integrazione, nel senso che vi è ben poca differenza di aspettative rispetto alle coetanee e ai coetanei della medesima classe sociale. Ci si accontenta allora di rivendicare un *diritto all'indifferenza* contrapposto a un *diritto di sguardo* che la società eserciterà in modo culturalista e naturalizzante.

### *Il fardello della donna bianca*

Nel corso del dibattito sulla legge i media hanno descritto le ragazze francesi musulmane velate come intrinsecamente differenti, *straniere*: esperti dell'Iran e di altri paesi del mondo musulmano sono stati consultati per spiegare il significato del velo e i rischi a esso connessi. Perché rifiutare di togliere il velo in Francia quando milioni di donne lottano per poterlo togliere in Iran, Algeria, Afghanistan?

Il velo rappresenterebbe, quindi, qualcosa di intrinsecamente *altro*.

«In questo modo l'alterità degli altri, sessisti, è confermata, mentre la nostra assenza di sessismo è provata dall'alterità dei sessisti»<sup>61</sup>.

Descrivere il sessismo come una prerogativa specifica di culture *altre* permette allora di associare automaticamente laicità repubbli-

<sup>59</sup> J. R. HORNE, *In pursuit of greater France: visions of Empire among Musée Social Reformers, 1894-1931*, in J. CLANCY-SMITH - F. GOUDA (ed), *Domesticating the Empire*, cit., pp. 23 ss.

<sup>60</sup> «L'uniformità rimproverata agli altri giovani è lodata quando si tratta delle discendenti di migranti nord-africani [...]. Sono tenute a essere i modelli tipici dell'emancipazione per evitare l'accusa di essere gli oggetti atipici di una regressione odiosa.», N. GUÉNIF SOUILAMAS, *Des beurettes*, cit., pp. 93-94.

<sup>61</sup> C. DELPHY, *Une affaire française*, in C. NORDMANN (ed), *Le foulard islamique*, cit., p. 64.

cana francese e uguaglianza tra i sessi, secondo quello che Christine Delphy definisce il mito dell'*égalité-déjà-là*<sup>62</sup>, ovvero dell'uguaglianza già acquisita, dell'emancipazione femminile ormai completamente conquistata.

In realtà, il rapporto di *genere*, in quanto primo dei rapporti di potere a essere naturalizzato, e in quanto linguaggio usato per esprimere i rapporti di potere, attraversa a tutti i livelli lo Stato e la nazione: la nazione si costituisce in gran parte attraverso la normatività sessuale e la riproduce<sup>63</sup>. La differenza di genere in quanto categoria normativa serve a legittimare l'esistenza di due gruppi che esistono ognuno in funzione dell'altro. Colette Guillaumin definisce tale rapporto con il termine di *sexage*, letteralmente *sessuazione*. Le donne sono socialmente costituite come donne e la natura specifica dell'oppressione delle donne è l'*appropriazione*<sup>64</sup>: appropriazione fisica, mentale, sessuale, sancita socialmente, che si esprime legalmente nella relazione contrattuale di matrimonio.

«Più la dominazione tende all'appropriazione totale, senza limiti, più l'idea di "natura" dell'appropriato sarà provata ed "evidente"»<sup>65</sup>.

Se tale affermazione è corretta, allora il fatto di presentare l'uguaglianza femminile come già acquisita permette di considerare naturale la relazione di appropriazione e tutti i mezzi con cui essa è messa in atto. Difficilmente si riflette sul fatto che i vestiti portati da uomini e donne sono oggetto di una differenziazione permanente, corrispondente alla divisione dei sessi, dato che la cosa è considerata *naturale*. Se l'uniforme da lavoro corrisponde a un momento determinato, l'uniforme sessuale (*uniforme de sexe*) accompagna ognuno in qualsiasi circostanza, e non è un abito di cui ci si possa svestire o che possa essere sovvertito senza incorrere in pesanti sanzioni sociali. Tale uniforme si esprime in segni e pratiche che rendono la differenza tra uomini e donne effettiva: si pensi alla diversa educazione rivolta a bambini e bambine per quanto riguarda il rapporto con il corpo, l'appropriazione dello spazio, ma anche semplicemente alla moda femminile nel corso del tempo. Si tratta di mezzi tecnici atti a fare in modo che l'appropriazione collettiva si esprima sul corpo e quindi sia interiorizzata soggettivamente.

<sup>62</sup> C. DELPHY, *Retrouver l'élan du féminisme*, in «Le Monde Diplomatique», maggio 2004.

<sup>63</sup> R. IVEKOVIC, *The Veil in France (Secularism, Nation, Women)*, relazione al WSF di Mumbai, gennaio 2004. Cfr. anche R. IVEKOVIC, *La nation sexuée*, in «Res Publica», 37, 2004 (www.revuerespublica.com), apparso anche nel post-scriptum di *Dame Nation. Nation et différence des sexes*, Ravenna 2003, pp. 242-248.

<sup>64</sup> C. GUILLAUMIN, *Pratique du pouvoir et idée de Nature*, in C. GUILLAUMIN, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir: l'idée de nature*, Paris 1992, pp. 13-82.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 82.

«In breve, tali segni non permettono di dimenticare il proprio corpo. Il velo, così chiaro nel suo significato, è un caso estremo! Vi è una differenza di grado, non di natura, tra tutti questi strumenti la cui funzione comune è quella di ricordare alle donne che non sono uomini, che non devono confondersi a questo proposito, e che soprattutto non devono dimenticarselo *in nessun caso*»<sup>66</sup>.

La differenza tra il velo e gli altri segni non appare come di grado ma di *natura* solo perché il velo è investito di un altro stigma, di classe etnicizzata, e richiama alla memoria immagini e rimozioni legate al conflitto tra Francia e Algeria; il velo non gode quindi dell'apparente neutralità di cui godono gli altri segni e le altre pratiche di oppressione femminile di matrice occidentale. È quindi un simbolo materiale di appropriazione che non possiede la *giusta* neutralità per comparire nello spazio universale per eccellenza, la scuola.

<sup>66</sup> C. GUILLAUMIN, *Question de différence*, in C. GUILLAUMIN, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*, cit., p. 86.