

Educazione ai generi e alle pari opportunità come risorsa per processi di sviluppo socio-culturali equi e sostenibili

Manuela Gallerani

Abstract – *The intention of this contribution is to investigate and to read, from a pedagogical point of view, the different roles and caring practices enacted everyday by adults (women and men), both in the public and private sphere. This analysis shows how gender education and lifelong learning – from the first ages of life – are essential to focus and to facilitate a better role and task adherence (in adults and children) both in relation to the meaning that they really have in everyone’s life (and therefore to personal self-realization) and to individual and social empowerment.*

Riassunto – *L'intento del contributo consiste nell'indagare e 'leggere', da un punto di vista pedagogico, i differenti ruoli e le pratiche di cura messe in atto quotidianamente dagli adulti, nei confronti dei bambini, sia nella sfera pubblica, sia in quella privata. Di qui, la riflessione pone in evidenza come l'educazione ai generi e l'educazione permanente risultino essenziali, sin dalle prime età della vita, nel mettere a fuoco e nel facilitare una maggiore aderenza dei compiti e dei ruoli di adulti e bambini in relazione ai significati che essi rivestono nella vita concreta di ciascuno e, nondimeno, in relazione all'(auto)efficacia e autorealizzazione personale: nella doppia direzione di un empowerment e individuale e sociale.*

Keywords – sustainable development goals, gender education, lifelong/lifewide learning, professions of caring, empowerment

Parole chiave – obiettivi globali di sviluppo sostenibile (SDGs), educazione ai generi e alle pari opportunità, lifelong/lifewide learning, professioni di cura, empowerment

Manuela Gallerani è Professoressa ordinaria presso la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, dove insegna *Teorie e modelli dell'educazione permanente (LM)* e *Pedagogia generale e sociale*. Nello stesso Ateneo è Responsabile Scientifico del Centro Studi e Ricerche sull'Educazione e il Lifelong Learning (Cestriell). La sua ricerca teoretica (e sul campo) intreccia l'approccio problematicista alle teorie della complessità focalizzando l'attenzione su alcune tematiche d'elezione, tra cui i nessi inerenti la cura, la riflessività e le Medical Humanities, così come i nessi tra le competenze, l'empowerment e le differenze di genere. Tra le sue pubblicazioni: *L'abitare etico* (Napoli, Loffredo, 2011); *Prossimità inattuale* (Milano, FrancoAngeli, 2012); *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico* (Napoli, Loffredo, 2012).

1. Premessa

Il contributo propone un'analisi sul rapporto che sussiste tra i *ruoli di genere* veicolati dagli adulti, dalle loro rappresentazioni replicate nei messaggi dei mass media (dall'immaginario collettivo) e sull'influenza che questi due fattori hanno sugli *stili educativi* proposti all'infanzia,

in famiglia e a scuola. D'altra parte, ciascuno di noi utilizza le parole per costruire significati condivisi all'interno di una cultura che ci "forma" e, a un tempo, ci "deforma" – riprendendo un pensiero caro a J. Bruner – pertanto è essenziale prospettare l'educazione in un'accezione trasformativa rispetto agli edulcorati discorsi sull'infanzia, rispetto a ruoli di genere radicati negli adulti, quale esito di un uso distorto e sessista del linguaggio, ma anche rispetto alla rigidità di un linguaggio basato su antiche dissimmetrie semantiche e di *potere* (si pensi all'uso generico del maschile che include il femminile), sovente non facili da decodificare e ancor meno da decostruire: eppure responsabili nell'inibire lo sviluppo dell'empowerment femminile.

In questa direzione, sulla scorta delle indicazioni proposte dagli obiettivi globali di sviluppo sostenibile – i cosiddetti 17 Sustainable Development Goals (SDGs) con i relativi 169 target specifici – pensati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per comporre l'Agenda 2030 (cfr. il documento dell'ONU intitolato *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* condiviso da 193 differenti Paesi), osserviamo come il ruolo giocato dall'educazione alle pari opportunità sia di cruciale importanza.

In primo luogo, in relazione alla creazione di un nuovo linguaggio di relazione tra i sessi che accolga le plurime appartenenze e identità, fino a superare la stessa definizione di *genere*, in secondo luogo in relazione alla comprensione critica da parte delle giovani generazioni della complessità dei ruoli di genere e sociali, in ordine alla fattiva realizzazione degli stessi obiettivi di sviluppo sostenibile (tra cui Quality Education, Gender Equality and Reducing Inequalities). Tutto questo, per un'educazione alle pari opportunità, sin dalla prima infanzia, che reclama un cambio di atteggiamento da parte degli adulti significativi e rimanda a posture dialogiche di relazione e di ascolto, di *caring* e di *performatività* (come suggerisce la filosofa post-strutturalista Judith Butler¹).

2. Le rappresentazioni sul genere

Nonostante la svolta culturale introdotta dai movimenti femministi e dalle riflessioni condotte nell'ambito dei *gender studies*, sviluppati nel secolo scorso soprattutto in ambito anglosassone e che hanno aperto il dibattito sulla categoria di *genere* intesa come costruzione eminentemente culturale, parlare di differenze di genere e soprattutto di educazione ai generi a scuola, in Italia, risulta ancor oggi un'impresa spinosa, non priva di resistenze e retro-pensieri sia da parte dei genitori che da parte degli educatori/trici². Nonostante gli studi e le ricerche a carattere interdisciplinare (provenienti da differenti correnti teoriche degli studi di genere fino al

¹ Di questa originale pensatrice statunitense, che ha messo in discussione la nozione di genere fino a riconcettualizzarla – elaborando la teoria della "performatività di genere" quale fecondo contributo al vivace dibattito teorico che anima le differenti correnti del femminismo contemporaneo e, nondimeno, la più attuale riflessione *queer* – si vedano: J. Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del 'Sesso'*, Milano, Feltrinelli, 1996; Ead., *La disfatta del genere*, Roma, Meltemi, 2006.

² L'uso della doppia variante (articolata al maschile e femminile) per tutti i termini che lo richiedono, come educatore/educatrice, bambino/bambina, uomo/donna, va considerata come implicita in tutto il testo, esito di una scelta precisa e di una consapevole presa di posizione contro la genericità nell'utilizzo del linguaggio. Pertanto, in qualche passaggio del testo si è fatto ricorso a termini collettivi (educatori, bambini, genitori) solo e unicamente per rendere più scorrevole la frase o il periodo.

queer) confermino la validità di approcci, teorie e metodi in grado di orientare un'analisi mirata, nonché una re-interpretazione critica e affidabile degli atteggiamenti di genere, dei linguaggi (scritti, iconici, multimediali) e degli stili di vita e di relazione delle persone della contemporaneità.

Eppure, dai dati raccolti nel corso di una ricerca pluriennale condotta da un'équipe interdisciplinare di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna in collaborazione con la Regione Emilia-Romagna (dati di tipo quantitativo e di tipo qualitativo)³ emerge un bisogno inequivocabile: il bisogno di conoscere e sapere di più su queste tematiche. Infatti, i temi legati alle differenze di genere e, in particolare, all'educazione ai generi rappresentano per gli interlocutori intervistati (genitori ed educatori) tematiche alquanto sconosciute, seppure di grande interesse. Il bisogno di saperne di più apre interrogativi nuovi, proprio perché rivela comportamenti, pratiche e *saperi* non ancora (o non del tutto) entrati a far parte delle routine di *cura* e delle prassi educative veicolate sia dagli adulti dei servizi educativi (della fascia 0-6), sia dai genitori. Comportamenti e atteggiamenti le cui implicazioni e risonanze rimandano all'identità di genere o, meglio, alla costruzione socio-culturale dell'identità, benché siano ancora poco studiati (surclassati da altre priorità) nel quadro della problematicità e delle urgenze del "fare scuola" quotidiano. A questa prima evidenza segue la seconda, non meno importante e strettamente connessa alla prima: non è ancora presente nei discorsi correnti tra genitori ed educatori/trici una lucida consapevolezza riguardo sia ai processi socio-culturali di co-costruzione dell'identità, sia alla valenza educativa dei ruoli sociali e di genere, quali aspetti decisivi per la formazione delle giovani generazioni.

È dunque lecito, sulla base di queste due evidenze, chiedersi il *perché* di questo ritardo e di questo pervicace silenzio. Di più, le notizie che rimbalzano sui quotidiani restituiscono la cronaca delle molteplici violenze perpetrate nei confronti delle donne e, spesso, dei loro bambini (le violenze domestiche, gli stupri di gruppo, i femminicidi solo per citarne alcune): tutte persone che reclamano una netta presa di posizione e un atto di responsabilità da parte di ciascuno di noi, perché questi fatti indicibili diminuiscano, anziché aumentare. Torna alla mente il monito ciceroniano "mala tempora currunt sed peiora parantur", eppure gli strumenti per opporre *resistenza* ci sarebbero: sono, per esempio, gli SDGs, dunque l'educazione, l'istruzione

³ Per l'analisi del piano di ricerca, delle metodologie e degli strumenti utilizzati si vedano i capitoli I e II del volume di C. Cretella, F. Crivellaro, M. Gallerani *et alii*, *Generi in Relazione*, Napoli, Loffredo, 2013, che illustra in dettaglio gli esiti e l'interpretazione dei dati emersi. In estrema sintesi, si tratta di una ricerca svolta nell'arco di due anni, tramite somministrazione di questionari e successivi focus group realizzati a campione. In particolare, il campione dei soggetti è probabilistico (adottando la tecnica di estrazione a grappoli, poiché la popolazione di riferimento era già suddivisa in unità precostituite, ossia i servizi educativi e le scuole per la fascia 0-6 anni). Complessivamente sono stati estratti 120 servizi (e scuole) nella Regione Emilia-Romagna, ripartiti secondo tipologie diverse: Nido d'infanzia, Spazio bambini, Centri per bambini e genitori, Centri per le famiglie, Scuole dell'infanzia statali e non statali. Il 94% dei servizi/scuole che hanno dichiarato di aderire alla ricerca hanno consegnato i questionari compilati: in totale sono stati raccolti 524 questionari rivolti a educatori/insegnanti e 2803 questionari rivolti alle famiglie. I risultati emersi dalla fase *quantitativa* dell'indagine, considerata la procedura di campionamento, sono da intendersi generalizzabili a tutta la popolazione di riferimento. Per quanto concerne la parte *qualitativa*, hanno preso parte ai focus group 39 donne (d.) e 5 uomini (u.) tra gli/le insegnanti; 56 d. e 4 u. tra educatrici/tori; 5 d. e 1 u. tra operatrici/tori dei centri per le famiglie; 22 d. e 2 u. tra collaboratrici/tori; 83 madri, 31 padri, 10 nonne e 4 nonni. Sono state effettuate complessivamente oltre 80 ore di registrazione delle conversazioni, che si sono tradotte in più di 1000 pagine di deregistrazioni.

ne, la forza del diritto e di un'etica per la vita e per l'equità sociale in grado di fronteggiare le forme più irrazionali della violenza e persino della *deumanizzazione*⁴. Un'educazione che orienta al rispetto delle differenze e favorisce la capacità di ascolto anche in un tessuto sociale, nel quale sembra venir meno un'etica della relazione paritaria e condivisa⁵.

Senza tacere dell'impatto e del ruolo svolto dalla "violenza mediatica" nel diffondere stereotipi e false rappresentazioni sociali, attraverso la messa in scena del corpo delle donne e della violenza nei confronti delle stesse, mediante forme di pubblicità stereotipata e maschilista, volte a reiterare l'idea della "donna-oggetto". Ebbene, la violenza mediatica è tanto più subdola, distruttiva e deleteria, laddove induce – soprattutto nei minori – una desensibilizzazione nei confronti del dolore e delle sofferenze esperite (o subite) dagli altri⁶. Il che rimanda alle diverse forme attraverso cui si esplicano il *nichilismo* nietzscheano⁷ (nei giovani e negli adulti, fino a culminare nel suicidio), la *deindividuazione* e la *deumanizzazione* (descritte da Hannah Arendt come i presupposti della "banalità del male"⁸) e "la morte del prossimo"⁹ generata sia dall'assenza di una comunicazione autentica con gli altri da sé, sia dal mancato rispetto reciproco. D'altronde, quando il bisogno umano primario di comunicare col prossimo viene meno e scade nell'isolamento, oppure viene snaturato e privato del suo significato più profondo rischia di trasformarsi in pericolosi comportamenti perversi, distruttivi e malati dettati da una sconfinata disperazione e solitudine.

In estrema sintesi, l'esposizione mediatica a forme di sofferenza smaterializzata riduce notevolmente le capacità empatiche e prosociali delle giovani generazioni (vi è uno scollamento tra il sentire emotivo di chi guarda e il dato di realtà rappresentato), oltre a indurre a comportamenti che possono scivolare nell'indifferenza e nel nichilismo.

Di qui, l'esigenza di indagare da un punto di vista interdisciplinare questioni socio-culturali tanto cruciali, ipotizzando nuovi stili di relazione tra persone e culture differenti. La questione è quanto mai cogente e suffragata da dati statistici ed empirici eloquenti. Secondo alcune indagini Istat (2008; 2012)¹⁰ risulta che in Italia, rispetto al panorama europeo ed internazionale, permane una significativa e asimmetrica divisione del lavoro familiare, vale a dire un persistente *gap* di genere nella gestione del lavoro familiare. Il che dimostrerebbe il marcato retaggio di modelli culturali desueti, legati al patriarcato. Inoltre, questo fattore incide pesantemente anche sui modelli di uso del tempo da parte degli uomini e delle donne, cui segue come corollario la cosiddetta *segregazione* dei sessi, legata al conseguente differenziale di potere e alla tradizionale divisione dei ruoli di genere (nella sfera pubblica e in quella privata, familiare).

⁴ C. Volpato, *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

⁵ Su questi aspetti sia lecito il rimando a: M. Gallerani, *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Napoli, Loffredo, 2011; M. Gallerani, *Prossimità inattuale*, Milano, FrancoAngeli, 2012. Si veda, inoltre, F. Brezzi, *Piccolo manuale di etica*, Roma, Donzelli, 2012.

⁶ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

⁷ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.

⁸ H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli, 2012.

⁹ L. Zoja, *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009.

¹⁰ M. C. Romano, L. Mencarini, M. L. Tanturri (a cura di), *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*, Roma, Istat, 2012 (Argomenti, n. 43), pp. 67-69, *passim*. Si vedano, inoltre: Istat, *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*, Roma, Istat, 2008 (Argomenti, n. 32); Istat, *Conciliare lavoro e famiglia: una sfida quotidiana*, Roma, Istat, 2008 (Argomenti, n. 33).

Da un punto di vista pedagogico, l'elemento più controverso e significativo che emerge da queste indagini statistiche risiede nel prendere atto che una seria analisi sui ruoli di genere e parentali (legati alla genitorialità, alla negoziazione di potere tra i sessi) non può essere affrontata in modo efficace se non indagando contemporaneamente gli stili di vita della coppia e gli stili o le dinamiche che questa impone, oppure riesce a negoziare con i figli (maschi e femmine). Adottando, altresì, un approccio congiunto e di tipo triangolare che coinvolga, cioè, madri, padri e figli (con un'attenzione particolare al genere di appartenenza di ciascuno dei figli e alle relazioni che essi instaurano con i genitori).

Il contesto socio-culturale e relazionale della famiglia viene esperito, infatti, in modo diverso da ciascun figlio (a seconda del genere e della presenza o meno di fratelli ora dello stesso sesso, ora dell'altro sesso). Pertanto, se adottiamo un approccio cognitivo, possiamo rilevare come i figli sviluppino una propria visione del genere, già a partire dall'osservazione del genitore (dello stesso sesso, padre o madre) che svolge i ruoli familiari pregnanti. Così, per esempio, per i bambini più piccoli è, prevalentemente, la madre ad essere vista e considerata come l'unica responsabile del lavoro domestico e di cura all'interno della famiglia, proprio in base ai ruoli che la madre riveste in famiglia. Pur tuttavia, seguendo ancora l'approccio cognitivo, quando i genitori ricoprono dei ruoli di genere improntati ad un maggiore egualitarismo (per esempio, quando la donna lavora), i figli sin da piccoli sviluppano una visione meno stereotipata e rigida riguardo al genere.

In altri termini, si è riscontrato che i bambini cresciuti in famiglie ove prevale un'equa distribuzione dei ruoli tra i genitori tendono a sviluppare, nel corso della vita, comportamenti di genere più paritari rispetto ai coetanei cresciuti in famiglie dove vige una tradizionale divisione dei ruoli (maschili e femminili). Va rilevato, nondimeno, come le coppie di genitori in cui è evidente una minore asimmetria nei carichi di lavoro (tra i partner) proponano ai figli modelli di ruolo improntati ad una maggiore condivisione e interscambiabilità (a partire da quelle attività che in letteratura vengono definite come *tradizionalmente* femminili, tra cui il cucinare, il pulire la casa, o fare il bucato, rispetto ad altre attività ritenute, *tradizionalmente* maschili come i lavori di riparazione in casa; il giardinaggio, la cura degli animali).

Questa indispensabile premessa, che rappresenta un'ulteriore conferma del problema legato ai disequilibri di genere diffusi tanto nella società quanto nella famiglia media italiana (un disequilibrio che si traduce e si declina in una conseguente differente distribuzione dei compiti di cura e domestici, oltre che del potere e dell'autorità tra i partner) ci permette di scontornare meglio la questione della differenza di genere e dell'educazione (o non educazione?) ai generi.

Il presente contributo sviluppa, quindi, una duplice analisi volta a rilevare il tipo di rappresentazioni sulle differenze di genere elaborate sia da educatori/trici (talora, padri o madri a loro volta), sia da donne-madri e uomini-padri di bambini in età prescolare. Rappresentazioni frutto di un complesso processo di negoziazione fra biografie, storie familiari e visioni di maternità e paternità condivise (in forme più o meno fluide) che vanno interpretate come prodotto ed esito di un preciso contesto storico-sociale e politico-culturale.

Focalizzeremo dunque l'attenzione attorno a quelle che emergono come le rappresentazioni più diffuse tra genitori ed educatori/trici (dei servizi 0-6) sia in merito alle pratiche di cura, sia in merito all'educazione di genere. Cercando, altresì, di mettere in luce le differenti rappre-

sentazioni sul genere (di genitori e di educatori o professionisti della cura), al fine di cogliere quegli aspetti che risultano significativi, perché costituiscono degli indici, dei veri e propri fattori critico-costruttivi e generativi di un possibile cambiamento (in direzione di rapporti più rispettosi tra i sessi¹¹, o meglio, tra persone).

3. Che cosa pensano i genitori? Le rappresentazioni sul genere e le parole agite

Le parole che danno corpo alle *rappresentazioni* di madri e padri sulle differenze di genere risultano essenziali e pregnanti soprattutto nel comporre il mosaico degli stili educativi e relazionali delle famiglie coinvolte. D'altronde, seguendo l'approccio interpretativo offerto dalla psicologia sociale ogni singola *rappresentazione* riguarda le classificazioni e le distinzioni che contribuiscono alla comprensione del mondo sociale come *categorie* fondamentali di percezione e di giudizio applicate al sociale. Le categorie variano dunque secondo le classi sociali, i contesti di vita, gli ambienti intellettuali e sono quegli *schemi* che producono le forme attraverso cui il presente acquista un senso, gli altri diventano interlocutori attivi e l'ambiente circostante può venire decifrato e interpretato.

Le rappresentazioni del mondo sociale tendono però a rendere universale ciò che non lo è, riflettendo gli interessi politici, socio-culturali e religiosi che informano di sé le epoche storiche e contesti culturali differenti¹².

In tal senso, la narrazione condivisa (la rappresentazione) e l'espressione del proprio vissuto esperienziale consentono alle persone di ricostruire in una nuova sintesi la pluralità delle esperienze soggettive, senza necessariamente dover gerarchizzare, eliminare o eludere vissuti personali. Infatti, la possibilità di ri-focalizzarli e ri-collocarli in un quadro realistico e condiviso (insieme ad altri) individua già un passaggio evolutivo o di sviluppo, in grado di attivare intrecci inediti, nessi e significati innervati nella pluralità dei vissuti esistenziale di ciascuno: quale momento cardine di un processo che può tradursi in *autoformazione*. Quel processo che si attiva soltanto, laddove il genitore o l'educatore si sporge *oltre* il cosiddetto "effetto sedimentazione", che tende a rendere il pensiero ripetitivo e trasforma il gesto in rituale (accettazione acritica e passiva).

Ebbene l'educazione, e nello specifico l'educazione ai generi e "*oltre i generi canonici*" qui prospettata, nel solco dell'approccio sistemico-relazionale svolge l'essenziale compito di fornire le chiavi teorico-interpretative per una lettura critica rispetto, innanzitutto, alle differenze biologiche. D'altronde le scienze bioeducative nel tentativo di spiegare le traiettorie seguite dallo sviluppo umano sottolineano l'importanza della reciproca influenza tra filogenesi e ontogenesi, laddove "[...] l'evoluzione culturale si innesta nell'evoluzione genetica in modo tanto più significativo quanto maggiore è lo sviluppo della plasticità cerebrale [...]" dalla quale dipendono i processi di apprendimento. "A tali processi [si deve] il veloce organizzarsi e riorganizzarsi della rete cerebrale nello sviluppo individuale [...]" ed è proprio a livello di tale sviluppo che, grazie all'influenza dell'ambiente socio-culturale emerge il ruolo cruciale dell'educazione e della

¹¹ Sul tema si veda, tra gli altri, S. Ciccone, B. Mapelli (a cura di), *Silenzi. Non detti, reticenze e assenze di (tra) donne e uomini*, Roma, Ediesse, 2012.

¹² A. Palmonari, F. Emiliani (a cura di), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2002.

riflessione pedagogica¹³.

Entriamo così nel cuore del problema, ovvero come educare cercando di superare le categorie che ancora cercano di normare le differenze di *genere*, anziché liberarle e dare loro voce? In particolare, pensiamo a una *coeducazione* volta a liberare l'espressione di ogni sé individuale, anziché separare e differenziare le persone per sesso o per genere, favorendo la socializzazione e l'incontro tra bambine, bambini e persone ("nonbinary people" o "di genere X") che collocano la loro identità al di là delle canoniche categorie di sesso e genere. A tal riguardo, si consideri il vivace e fecondo dibattito svolto soprattutto in ambito statunitense sul *lessico* più corretto per enunciare e restituire legittimità alle differenti scelte personali con parole precise (tra cui *cisgender*, genere non binario, *genderqueer*¹⁴, *agender*, *genderfluid*, intersessuale, LGBTI) rispettando tutte le libertà individuali e tra queste l'esigenza di cambiare il sesso sul proprio certificato di nascita, senza dover esibire alcuna documentazione medica (come invece accade in molti Paesi). Non è dunque casuale o affrettata la decisione del sindaco di New York di firmare la legge (che entrerà in vigore dal primo gennaio 2019), che consentirà agli adulti di scegliere cosa indicare sul proprio certificato di nascita. Garantendo, altresì, ai futuri neogenitori il diritto di dichiarare – già al momento della nascita – che il loro piccolo è una persona di "sesso X", come scelta che può essere adottata anche dai genitori dei piccoli nati con sesso ambiguo, per proteggerli da eventuali discriminazioni.

Facendo un passo indietro, sappiamo che i bambini della fascia di età 0-6 percepiscono entrambi i genitori e, in particolare, la madre (o l'adulto significativo con cui instaurano un rapporto privilegiato) come dotati di poteri pressoché illimitati. I genitori incarnano i panni degli *eroi*, essendo la fonte primaria dell'attaccamento, dell'amore, della consolazione, del nutrimento emotivo, oltre ad essere gli interlocutori privilegiati e i mediatori tra i figli e il mondo esterno. Gli scambi e le relazioni con entrambi i genitori o con uno/a di essi possono, tuttavia, produrre fratture o incongruenze nei legami, diventando possibili cause di emozioni negative, favorendo nei figli l'insorgere di vissuti più o meno dolorosi (delusioni, frustrazioni ed ingiustizie) che saranno esperiti in forma tanto più violenta e distruttiva quanto più tenera è l'età dei figli. Di qui, l'ipotesi che il vissuto di maternità e di paternità si iscriva in un complesso itinerario che va co-costruito, giorno dopo giorno, nell'ampio spettro di possibilità che – riprendendo un pensiero di Melanie Klein – possiamo descrivere come spazio dell'"identificazione proiettiva" di sguardi e atteggiamenti materni (e paterni), di sensazioni, ricordi, vissuti ed esperienze che possono venire considerati al pari di uno schermo analitico, su cui si realizza il legame

¹³ E. Frauenfelder, *I fondamenti epistemologici delle scienze bioeducative*, in E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 5. Si vedano, inoltre: S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino, 1996; S. Forni, C. Pennacini, C. Pussetti, *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione della femminilità*, Roma, Carocci, 2006; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2007.

¹⁴ Il termine *queer*, letteralmente, significa strano o eccentrico rispetto ad una *normalità* codificata e condivisa dai più a livello socio-culturale. Tuttavia, dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, ha assunto un significato più politico volto a comprendere tutte le diversità sessuali, in nome di una necessaria convivenza di molteplici stili di vita, visioni e punti di vista, sicché in questa accezione è stato assunto dalle correnti di pensiero che, studiando le differenze di genere, hanno dato vita al variegato e complesso panorama *queer*. Una tra le voci più autorevoli all'interno di questo approccio è quella della già citata J. Butler.

d'amore¹⁵.

Sul ruolo paterno¹⁶, che dopo aver dominato incontrastato per secoli sembra essere entrato in crisi, osserviamo un'evaporazione (o "morte del padre"¹⁷) preannunciata, tra gli altri, da Jaques Lacan: evaporazione che da un lato può essere messa in relazione alla crisi dell'identità sessuale maschile e dall'altro al contemporaneo rafforzamento del ruolo delle donne. Ancorché, nello scenario delle società occidentali osserviamo come "l'irriducibilità delle donne ad individui sta a fondamento della loro esclusione dalla nozione di cittadinanza, che contiene costitutivamente l'opposizione tra uomini-cittadini e donne incapaci di cittadinanza"¹⁸ eppure "mogli e madri di cittadini: cioè [...] soggetti eminentemente familiari e garanti della unità familiare"¹⁹.

La rappresentazione della differenza di genere, così come emerge dalle parole dei *padri* (durante i focus group) mette in luce ambivalenze e contraddizioni che emergono talvolta in modo molto esplicito, in particolare, laddove essi riflettono sulle relazioni che intercorrono tra genere e genitorialità. In tal caso, la differenza di genere rivela una certa variabilità legata ad almeno tre variabili tra loro strettamente correlate:

1) il grado di condivisione con la partner nelle scelte familiari, la reciproca negoziazione dei ruoli e l'equilibrio di genere nella distribuzione dei compiti di cura (educazione dei figli) e domestici;

2) il tipo di vissuto filiale esperito nella propria famiglia d'origine;

3) il titolo di studio conseguito.

La combinazione di queste tre variabili associata, di volta in volta, alle caratteristiche personali di chi risponde sembra dar luogo a diversi profili di paternità, tra cui la figura di un padre tendenzialmente incline a delegare alla moglie (e madre) l'autorità necessaria per educare i figli.

I dati della ricerca fanno emergere una figura paterna sfumata, che tende a delegare alla moglie larga parte della propria funzione genitoriale, anziché condividere strategie di coppia finalizzate a migliorare la qualità dei rapporti interpersonali e familiari, anche tra genitori e figli. Questo aspetto riporta al centro dell'attenzione il ruolo cruciale giocato dell'ascolto reciproco, che sembra mancare in molte coppie, quale primario fattore educativo per stemperare il divario generazionale e inaugurare un approccio pedagogico incentrato sul *diritto* reciproco di ge-

¹⁵ T.W. Laqueur, *Da una generazione all'altra. Alla ricerca di nuovi legami nell'era delle tecnologie riproduttive*, in G. Fiume (a cura di), *Madri. Storia di un ruolo sociale*, Venezia, Marsilio, 1995, pp. 326-327.

¹⁶ Per una puntuale analisi sul ruolo paterno e genitoriale si rimanda al volume che restituisce e commenta tutti i dati della ricerca cui si fa riferimento: C. Cretella, F. Crivellaro, M. Gallerani *et alii*, *Generi in Relazione*, cit., pp. 209-360. Si vedano inoltre: R. Mantegazza, *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, Pisa, ETS, 2008; I. Caputo, *Il silenzio degli uomini*, Milano, Feltrinelli, 2012; P. Crepet, *L'autorità perduta. Il coraggio che i figli ci chiedono*, Torino, Einaudi, 2011.

¹⁷ Su questi aspetti si vedano: M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011; J. Lacan, *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974; L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003; L. Zoja, *Centauri. Mito e violenza maschile*, Roma, Laterza, 2010; J. Dupuis, *Storia della paternità*, Milano, Tranchida, 1992.

¹⁸ G. Fiume (a cura di), *Op. cit.*, p. 20.

¹⁹ C. Saraceno, *La dipendenza costruita e l'interdipendenza negata. Strutture di genere nella cittadinanza*, in G. Bonacchi, A. Groppi (a cura di), *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 167.

nitore e figli ad esprimere a pieno se stessi. In particolare, attraverso pratiche educative e di cura incentrate sul rispetto e sull'*ascolto attivo*, nonché sulla condivisione e cooperazione, quali strumenti efficaci per giungere sia alla mediazione dei conflitti, sia alla risoluzione dei *nodi* comunicativi più ostici o problematici. Un ascolto così concepito implica, inoltre, la disponibilità di ciascuno ad ascoltare i propri e altrui bisogni sia interni (interiori, intrinseci) che esterni (estrinseci).

In ultima istanza, ciascuno può pervenire ad un vero e proprio *ascolto pensante*²⁰, laddove “l’apertura che il silenzio della sospensione apre non ci mette in ascolto di un’altra voce, ma ci dispone a un *altro* ascolto delle stesse voci, delle stesse parole che abbiamo sotto mano, o semplicemente può metterci in grado di ascoltare quello che di solito ci limitiamo a misurare con lo sguardo. [...] questo ascolto ci fa ascoltare, percepire, precisamente il silenzio che appartiene alle parole”²¹. In estrema sintesi, possiamo considerare l’ascolto pensante come un atteggiamento personale che implica la capacità di creare un vuoto di parole, ossia uno spazio di silenzio all’interno del quale poter *riflettere* sul mondo esteriore e, allo stesso tempo, sul proprio mondo interiore. Il contributo dell’educazione ai generi e alle pari opportunità, grazie alla mediazione degli/delle educatori/trici dei servizi, è dunque funzionale al complesso sistema delle relazioni familiari, affinché ogni *ambiente ecologico* (U. Bronfenbrenner²² e D.W. Winnicott²³) divenga un effettivo spazio-tempo democratico di crescita reciproca e di benessere per i suoi membri. Uno spazio o, meglio, una dimensione affettivo-relazionale, nella quale concretare stili educativi dialogici e posture attraverso cui ciascuno possa realizzarsi pienamente, in modo autonomo e creativo.

Rinveniamo un’ulteriore conferma sulla valenza educativa dell’ascolto nella *Convention on the Rights of the Child* delle Nazioni Unite (1989) che sancisce i diritti dei minori e all’articolo 12 della Parte Prima inerente al tema della *partecipazione* attiva del minore recita: “1. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. 2. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante [...]”.

Da queste poche ma essenziali righe emerge in modo inequivocabile l’assunto secondo cui l’ascolto attivo rappresenta uno dei presupposti indispensabili, perché ciascun bambino possa sviluppare una sicura fiducia in se stesso e negli altri, a partire da quella fiducia primaria (fondata sulle routine di scambio) che le risposte degli adulti significativi sapranno comunicargli.

²⁰ P. A. Rovatti, *L’esercizio del silenzio*, Milano, Raffaello Cortina, 1992, p. 119.

²¹ *Ivi*, p. 126.

²² U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1979.

²³ D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente* (1963), tr. it., Roma, Armando, 1970; *Id.*, *Gioco e realtà* (1971), tr.it., Roma, Armando 1974; *Id.*, *Sulla natura umana* (1988), tr. it., Milano, Cortina, 1989.

4. Che cosa pensano gli educatori e i caregiver? Le rappresentazioni sul genere e le parole agite

I profili dei bambini e delle bambine, desunti dalle rappresentazioni degli educatori di professione (mettendo a confronto i dati quantitativi e quelli qualitativi), si delineano come ampiamente modellati sugli atteggiamenti tradizionali di *normalizzazione* delle differenze, o su stereotipi di genere che gli adulti – anche quando sono dei professionisti della cura – proiettano più o meno consapevolmente sui minori.

Dai discorsi sviluppati nei focus group si evince come non sia affatto semplice per gli/le educatori/trici riflettere sull'educazione di genere, poiché questa tematica – tutt'altro che neutra – è strettamente correlata da un lato all'educazione ricevuta nella propria famiglia d'origine (e nelle scuole frequentate), dall'altro all'educazione che si è scelto di impartire ai propri figli (e/o ai figli degli altri, nel caso in cui si svolga il ruolo di caregiver in una professione di cura).

Si rileva, inoltre, come non ci sia una sostanziale diversità per così dire generazionale, tra il “comune sentire” delle educatrici più giovani e quelle con più anni di esperienza lavorativa (e, alcune, attive nelle battaglie femministe) come invece ci si potrebbe aspettare. L'unica differenza di un certo rilievo riguarda una maggiore, seppur velata, conoscenza della costruzione socio-culturale del genere riscontrata nelle educatrici più giovani laureate o laureande (il discorso non vale per gli educatori, in numero così esiguo da non permettere comparazioni tra i più giovani e i meno giovani).

Si può, quindi, osservare come il vissuto familiare (l'educazione ricevuta nella famiglia d'origine e a scuola) influenzi ancora pesantemente il *modo* di educatori/trici di approcciare sia le tematiche legate alle differenze tra i sessi, sia lo stile con cui veicolano messaggi impliciti e differenti ai bambini e alle bambine (in modo differente anche a seconda che siano i propri figli, o i figli di altri genitori). Come dire, l'educatrice quando veste i panni della madre può anche decidere di scostarsi dalle convenzioni e permettere ai propri figli di sperimentare comportamenti, giochi e attività meno stereotipate dal punto di vista del genere, mentre tende a non farlo quando educa i figli di altri genitori, proprio per non incorrere in critiche da parte di questi ultimi.

Analogo discorso vale per quei genitori (ed educatori/trici) convinti che siano la *natura* e la *biologia* a decretare le differenze di genere, pur senza ancorare tale convinzione a dati e *fonti* certe o autorevoli. Le narrazioni e le spiegazioni di questo tipo sono molto numerose e diffuse sia tra i padri che tra le madri. A riprova del fatto che il significato della parola *genere* non è ancora entrato a pieno nel lessico familiare anzi, sovente, viene addirittura frainteso o confuso con altri significati. Anche quando questa parola affiora, nelle parole di educatori/trici (e genitori), viene associata alle rappresentazioni sociali più comuni del maschile e del femminile, oppure viene negata, ribadendo con forza che “non si fanno differenze” tra i maschi e le femmine, per seguire un illusorio quanto improbabile stile *neutro* di educare l'infanzia. Il che mette in evidenza, una volta di più, la forza degli stereotipi culturali, come è dimostrato dall'equivoco di voler educare in modo neutro, oppure dal persistere di convinzioni (infondate) legate al senso comune e a distorte rappresentazioni sociali sul genere o sulla razza (nonostante l'evidenza che esiste una sola *specie* umana, anzi una “specie narrante” come afferma P. Jedlow-

ski²⁴).

A questo punto è lecito chiedersi se, obiettivamente, nella nostra società (e cultura) è pensabile ipotizzare un'educazione *neutra* per l'infanzia. Di più. Si suppone che il *neutro* venga richiamato da educatori/trici, come esito di una rappresentazione utile per spiegare (a noi ricercatori) e spiegar-si (spiegare a se stessi) l'utilità di un'educazione imparziale o neutra, ovvero né di rinforzo rispetto al maschile, né di rinforzo rispetto al femminile. Si può però obiettare che se al nido o alla scuola dell'infanzia c'è un cosiddetto bambino di *genere fluido*, allora il presunto neutro è neutro rispetto a che cosa? Inoltre, questa interpretazione del *neutro* rivela un limite di fondo ben più radicato e che, ben presto, le educatrici stesse nel corso dei focus group intuiscono: rendendosi conto di come i condizionamenti socio-culturali (religiosi e molti altri ancora) non siano mai del tutto eliminabili. Del resto, la cultura, la società e il linguaggio non sono neutri²⁵. Il processo conoscitivo e persino ogni percorso di ricerca di-svela le intenzioni e il *sapere* del soggetto conoscente o del/della ricercatore/trice, dunque, come può l'ambiente educativo (storico-sociale) essere considerato neutro? Diversamente detto, ogni azione è prodotta da persone pensanti, "in carne ed ossa", nell'*hic et nunc* socio-storico-culturale e non può essere neutra: posto che ogni agire è sempre situato, anche, nelle nostre biografie personali.

Eppure, molti educatori cadono in questo equivoco interpretativo, anche quando avrebbero le conoscenze necessarie per non incorrere nell'errore, preferendo aderire a un *bias* (scorciatoia del pensiero), anziché dar credito alle teorie e alle spiegazioni scientifiche. In altri termini, anche quando (gli educatori) "sanno", sembra che non sappiano o non riescano ad agire di conseguenza: cioè a dire hanno assimilato concetti e saperi che però non si sono consolidati in competenze, o in saperi esperti. D'altra parte, si potrebbe anche supporre che non siano convinti – loro stessi per primi – di riuscire ad educare in modo efficace, se solo provano ad andare controcorrente rispetto al *mainstream*, anche quando è necessario e indispensabile. Non sorprende, quindi, che i differenti comportamenti delle bambine e dei bambini vengano attribuiti dagli educatori a un'origine *biologica* e *naturale*, che spiegherebbe (nella loro logica) anche la naturale o *spontanea* tendenza ad esprimere gusti e preferenze considerate (erroneamente) come prettamente femminili o maschili: si pensi, per esempio, alla preferenza per le bambole e il colore rosa da parte delle bambine - data troppo spesso per scontata - o la preferenza dei bambini per armi, moto, auto e giochi di movimento.

Quella che possiamo definire una lacuna di "sapere esperto" emerge per un verso in questi evidenti stereotipi legati al dato biologico (all'innato, all'ontologico) e per altro verso sotto forma di bisogno e richiesta da parte sia degli educatori che dei genitori di una maggiore *formazione* su questi temi. Per gli educatori di professione si tratterebbe di affinare oltre alle proprie conoscenze scientifiche e professionali, anche una consapevolezza di genere indispensabile per introdurre una precisa intenzionalità educativa e progettuale, in tutti i percorsi formativi offerti all'infanzia.

Per superare questo *gap* e per sviluppare in modo efficace le opportunità legate a un'educazione ai generi (al plurale e, ribadiamo, andando *oltre* le categorie) ci sembrano es-

²⁴ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, p. 194.

²⁵ L. Irigaray, *Parlare non è mai neutro*, Roma, Editori Riuniti, 1991.

senziali almeno due parole-chiave da concretare, quotidianamente, a scuola, in famiglia e nei fuori scuola: 1) la *condivisione* e 2) la *negoiazione* dei repertori simbolici, cioè l'alleanza tra la famiglia, la scuola e la "società-educante".

In questo senso, seguendo la prospettiva della genitorialità socialmente *diffusa*, l'intera società, ossia ciascuno di noi nell'esercizio delle proprie funzioni e dei propri ruoli professionali, potrebbe assumersi un'esplicita responsabilità o, meglio, *corresponsabilità* educativa²⁶.

In tale prospettiva, l'educazione rappresenta un dispositivo euristico-generativo di rottura (rispetto a consuetudini radicate, a stereotipi e pregiudizi scientificamente infondati) indispensabile per poter realizzare una possibile co-costruzione di significati condivisi tra adulti e bambini, nel pieno rispetto delle identità di genere e della corresponsabilità educativa. Giunti a questo livello di elaborazione del *discorso* (in senso foucaultiano), parlare di educazione ai generi (al plurale) potrebbe rappresentare lo stimolo perché genitori, educatori/trici e caregivers possano mettere in discussione *resistenze* e *ambivalenze* interiorizzate nel corso del tempo (attraverso l'educazione ricevuta nell'infanzia) derivanti, peraltro, dalla mancata congruenza tra la realtà delle pratiche o dell'esperienza (intessuta di stereotipi) e le *aspettative* legate alla propria futura professionalità. Aspettative non disgiunte da interrogativi e vissuti contrastanti, ma superabili mediante processi di riflessività.

Ebbene, non va trascurato neppure che questo ampio processo di cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti degli adulti non può realizzarsi, a pieno, senza un'inversione di tendenza dei modelli proposti dai media.

Il potere persuasivo prodotto dal tambureggiamento mediatico e consumistico costituisce un vero e proprio muro di gomma contro il quale gli/le educatori/trici si scontrano quotidianamente e nei confronti del quale, sovente, rimangono i soli tenaci oppositori. Ancorché, nelle risposte tendano a *sottovalutare* il loro fondamentale ruolo educativo, anche su questo importante versante. Un dato che può essere correlato al trend nazionale circa la femminilizzazione delle professioni di cura e la loro svalorizzazione socio-economica.

Sul banco di prova della realtà, i professionisti della cura si scontrano, peraltro, non solo con le rappresentazioni delle famiglie talvolta ostili, ma anche con un becero *sensu comune* amplificato e reiterato da un immaginario (collettivo) reificato: ovvero da un lessico logoro, da parole offensive e discriminanti intrise di intolleranza come, per esempio, quelle utilizzate per definire i gay. E questo è tutt'altro che *neutro*, oltre a porre seri problemi di raccordo e gestione, nonché di alleanza educativa con le famiglie.

A questo riguardo, va sottolineato come non pochi genitori (e qualche educatrice) abbiano interiorizzato una forte resistenza (pregiudizio) nei confronti dell'omosessualità e faticino ad utilizzare parole come sesso, identità di genere e orientamento sessuale con i loro differenti significati. Senza addentrarci in altri significati e conoscenze basilari – che però non risultano tali, nel campione coinvolto nella ricerca – in merito a parole come *cisgender*, *genere non binario* (*nonbinary people*), *genderqueer*, *agender*, *genderfluid* che, come si è detto, rimandano alla legittima pluralità e molteplicità dei modi di essere, ovvero all'ampio spettro di forme lega-

²⁶ Sul tema si vedano, tra gli altri: M. Gallerani, *Disalleanza educativa versus alleanza. Una possibile ricomposizione degli opposti a partire dall'approccio montessoriano*, in M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012, pp. 107-121; G. Annacontini *et alii*, *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Speciali di "MeTis", 2, 2016, Bari, Progedit (edizione online), pp. 52-90.

te al prisma dei vissuti emozionali personali, alla loro espressione e alla loro condivisione.

Per queste e altre ragioni – qui solo accennate e che esulano dall’economia della presente riflessione – non sorprende se le bambine tendono ad apparire più vanitose e seduttive dei maschi: più inclini a replicare gli atteggiamenti e i comportamenti che vedono recitare dalle donne adulte tanto nella vita quotidiana quanto sugli schermi televisivi, in un gioco di finzioni e rispecchiamenti assai pericolosi. Sicché tendono ad assumere, in età precoce, modelli di genere che riflettono l’immaginario collettivo di un mondo adulto, sovente, distratto e superficiale: incline a precocizzare e a modellare a misura di adulto i comportamenti dei bambini, privandoli in tal modo dell’opportunità di vivere e scoprire pienamente se stessi (la propria identità), le proprie aspirazioni, le proprie intime differenze e la propria creatività *in fieri*, nelle diverse età.

Concludiamo questa breve analisi enucleando le più diffuse rappresentazioni degli adulti (nelle parole di educatori/trici in relazione alle differenze di genere riscontrate nei bambini) riassumendole in tutta la loro icastica immediatezza e convenzionalità nel quadro sinottico sottostante (Tavola A):

Tavola A

Rappresentazioni sulle bambine	Rappresentazioni sui bambini
Sono più vanitose (si scelgono i vestiti, fanno confronti tra i loro abiti, o accessori)	Sono più vivaci delle femmine (amano giochi di lotta, di movimento; non stanno mai fermi, urlano)
“Hanno una marcia in più”	“Sono mammoni”
Fanno giochi di cura (bambole, cucina, riordino dei giochi)	Fanno giochi con macchinine, trattori, costruzioni
Sono curiose	Fanno meno domande delle bambine
Sono competitive	Tendono a cercare altri maschi (“fanno branco”)
Possono fare “giochi da maschi”	Possono fare “giochi da femmina” o travestimenti quando sono piccoli (0-3 anni) dopo non è ben visto
Sono sensibili; delicate	Non devono “fare le femminucce”
Sono empatiche	Sono più condizionabili dalla televisione: negli atteggiamenti “da duri”, o da bulli
Sono obbedienti	Obbediscono di più alle figure maschili
Sono disciplinate e rispettose delle regole	Sono più indisciplinati delle bambine
Parlano molto	Parlano meno, rispetto alle bambine
Amano il colore rosa	Non prestano molta attenzione ai cosiddetti colori “di genere”: eccetto che per il rosa, considerato come femminile

5. Come prefigurare nuovi attraversamenti epistemologici e percorsi possibili

Nei discorsi che hanno punteggiato i focus group tra i genitori e tra le educatrici si ravvisa – come si è anticipato – il bisogno esplicito di un sostegno, di una *formazione* che possa attivare l’autoformazione grazie al supporto dei servizi educativi stessi, attraverso momenti formativi,

seminari, laboratori e corsi di aggiornamento *ad hoc*. Un bisogno che potrebbe trovare ascolto, se dalle amministrazioni comunali venissero programmati percorsi volti a sostenere l'*educarsi* del pensiero adulto. Un educarsi concepito come parte di un più ampio processo di educazione permanente e di *empowerment* personale. Dunque, sia come percorso orientato e accompagnato da esperti, sia come percorso di autoformazione volto a rafforzare la *pensabilità* e la *riflessività* (riflessione in-azione e sull'azione) dell'adulto stesso. Il riferimento esplicito è a competenze connesse ad un *formarsi* in età adulta²⁷ che risulti funzionale tanto ad un *cambiamento* desiderato e previsto, quanto ad un cambiamento imprevisto o improvviso che può richiedere un forte impegno (in termini di resilienza, riflessività, strategie di *coping*) per essere compreso, rielaborato e accettato.

Seguendo la prospettiva interpretativa socio-costruttivista riguardo al processo di cambiamento di sé in età adulta, si evidenziano almeno due punti di forza: a) la centralità attribuita all'adulto e alle sue potenzialità (o meglio *capability*²⁸), nello spazio descritto dai processi di cambiamento/apprendimento, in quanto *persona* e protagonista del processo stesso di cambiamento; b) la centralità del ruolo svolto dal *cambiamento* nell'adulto, laddove quest'ultimo sia impegnato responsabilmente a realizzare il proprio empowerment, ad esercitare la propria citizenship e ad abitare in modo etico²⁹.

Incanorando i *ruoli* (sociali) che esaltano non solo il tratto puramente pratico-funzionale della formazione, quanto piuttosto la valenza *creativa* ed emancipativa per lo sviluppo integrale della persona. In tal senso le persone adulte potrebbero partecipare con ruoli interscambiabili a una "comunità di discorso", per dirla con Jerome Bruner³⁰, in grado di elaborare nuovi significati condivisi, proprio a partire dal rispetto e dalla valorizzazione delle proprie differenze (tra cui quelle di genere). Sulla base di queste premesse teoriche e in coerenza con l'esigenza del *cambiamento* in età adulta si potrebbe realizzare nondimeno la possibilità di dar voce e visibilità anche all'*affettività* del pensiero: ovvero, un pensiero che si fa espressione dell'affettività. Senza sottovalutare, o trascurare di ricordare che è proprio l'esercizio costante della *cura sui* a rendere concreta la possibilità di diventare giovani, poi adulti e infine anziani *riflessivi*.

Nell'economia del presente saggio ci soffermeremo soltanto su due delle accezioni che, a nostro avviso, rivelano la maggiore vivacità euristica, per quanto attiene i processi di cambiamento delle proprie concezioni e *rappresentazioni* in età adulta, vale a dire: a) la riflessività intesa nella sua duplice declinazione di *pensiero-in-azione* che guida la decisione, nonché in termini di *pensiero sull'azione* o meta-riflessione; b) la riflessività colta nell'accezione di pensiero che si prende cura di sé e della propria mente (*cura sui*), quale componente essenziale delle strategie di *coping* e di *empowerment* in età adulta. In quest'ultima accezione la riflessività costituisce un efficace antidoto nei confronti non solo degli stereotipi, ma anche della complessa sindrome del *burnout*³¹ lavorativo, molto diffusa proprio tra gli educatori e chi opera nel-

²⁷ Su questo aspetto si veda, tra gli altri, M. Gallerani, *Pensieri, ruoli, pratiche femminili. Tempo, lavoro, generatività*, in G. Annacontini et alii, *EDA nella Contemporaneità*, cit., pp. 52-73.

²⁸ M. Nussbaum, *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Cambridge (Mass.) - London, The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

²⁹ Cfr. M. Gallerani, *L'abitare etico*, cit.

³⁰ J. Bruner, *La ricerca del significato* (1990), Torino, Bollati Boringhieri, 1992; Id., *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

³¹ Per uno sguardo d'insieme sul *burnout* sia lecito il rimando a M. Gallerani, *Ad vocem*, in F. Frabboni, G.

le professioni di *caring*, ad elevato tasso di stress emotivo. Posto che coltivare le emozioni avendo *cura di sé*³² e della *propria mente*³³ significa per l'adulto, innanzitutto, sapersi ascoltare o, per meglio dire, significa imparare a saper pensare i propri pensieri. Diversamente detto, vuol dire imparare a deporre le *maschere* indossate quotidianamente per giocare *ruoli sociali* talora imposti talora esibiti, ma nei quali l'adulto stesso non si identifica (o fatica ad identificarsi), poiché rappresentano appunto *maschere* fittizie imposte dal contesto esterno, o dalla pressione esercitata dai ruoli sociali. Si tratta, per esempio, delle maschere che riflettono gli stereotipi e i pregiudizi (di genere, culturali, sociali, religiosi e altri ancora), le rappresentazioni sociali e le convinzioni legate al senso comune.

Da un punto di vista educativo, tutti questi fattori implicano la consapevolezza da parte degli operatori ed esperti dell'educazione – coinvolti, a vario titolo, in un lavoro di cura, di accompagnamento al *cambiamento* o di mediazione³⁴ – che non basta mettere in campo competenze, pratiche consolidate, regole d'azione efficaci e codici comportamentali codificati, poiché ogni situazione educativa si presenta nella sua irripetibile unicità e complessità. Come unica e irripetibile è ciascuna persona coinvolta (adulto o infante) nei processi di cura e di mediazione educativa.

Per questo motivo un intervento *intenzionalmente educativo* reclama, ogni volta di nuovo, non solo la capacità di saper prendere decisioni complesse, punteggiate anche da zone d'ombra, d'incertezza e problematicità, ma di saper pensare durante l'azione (*pensiero-in-azione* per guidare la decisione) e *sull'azione*, attraverso una metariflessione.

Di qui, emergono le valenze pedagogiche della riflessività, quale competenza distintiva del professionista di cura. Sappiamo, infatti, dagli studi sull'apprendimento riflessivo e situato³⁵ che è proprio la riflessività a consentire all'agire di diventare consapevole e, dunque, significativo. Sulla base del fatto che la riflessività permette all'adulto di attivare un processo di costan-

Wallnöfer, W. Wiater, N. Belardi (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, pp. 34-36.

³² Il termine *cura* viene qui interpretato come una categoria formativa, in quanto *l'aver cura* dà luogo alla possibilità dell'esserci o, per meglio dire, la cura è il luogo dove comincia il senso dell'esserci. Su questi aspetti si vedano: M. Foucault, *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985; P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Milano, Jaka Book, 2002; N. Noddings, *Starting at Home. Caring and Social Policy*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 2002; Ead., *The Challenge to Care in School. An Alternative Approach to education*, New York, Teachers' College Press, 1992; J. C. Tronto, *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.

³³ Per un approfondimento sulle valenze pedagogiche della cura si vedano: L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002; Ead., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003; Ead., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006; V. Iori (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano, Guerini, 2006; M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci, 2007; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

³⁴ D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Milano, Raffaello Cortina, 2009. Nel saggio si spiega: "perché l'educazione non è finita se diventa un'interminabile, infinita, autodisciplina *liberale, personale, interiore, generosa, indocile*" (p. 114).

³⁵ Si vedano, tra gli altri: D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006; Id., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993; C. Argyris, D. A. Schön, *Theory in practice*, San Francisco, Jossey Bass, 1974; S. Scribner, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, Trento, Erickson, 2006.

te auto-osservazione e interrogazione sul senso del proprio operare (nonché sulle sue conseguenze) predisponendolo all'apprendimento: favorendone nondimeno la ricettività e l'apertura a co-costruire ed elaborare (insieme ad altri) nuove idee e convinzioni.

In sostanziale accordo con questi orientamenti teorici, lo studioso D. Kolb³⁶ ritiene che la dimensione della riflessività svolga un ruolo cruciale nel cambiamento e nell'apprendimento dell'adulto, poiché tra il momento dell'esperienza concreta e la concettualizzazione astratta dei passaggi per giungere ad una sperimentazione attiva è indispensabile compiere un processo di *osservazione riflessiva*, senza il quale risulterebbe impossibile l'intero ciclo dell'apprendimento.

Si pensi, a questo proposito, al caso specifico dell'elaborazione di nuovi stili comunicativi e relazionali tra i sessi. Il che, a ben vedere, sposta di nuovo il fuoco dell'attenzione sull'educazione al cambiamento dell'adulto e sulla possibilità di costruire rapporti comunicativi dialogici e paritari (anziché asimmetrici) tra i sessi, quale premessa fondamentale per un'affermazione egualitaria dei diritti sia di partecipazione che di cittadinanza. Diritti che, in ultima analisi, consentono di prefigurare nuove politiche educative volte a promuovere *capability* e, a un tempo, soggettività (*agency*) e cittadinanza democratica³⁷.

6. Considerazioni finali aperte, per non concludere

L'urgenza di riflettere attorno ad alcuni interrogativi in grado di orientare un'attenta analisi interdisciplinare sulle differenti rappresentazioni del maschile e del femminile così come vengono agite, nei differenti contesti educativi, ci sembra ormai improcrastinabile.

Come abbiamo cercato di dimostrare è di focale importanza conoscere tanto le rappresentazioni e le pratiche educative condivise (o meno) tra genitori ed educatori/trici, quanto svelare gli stili educativi veicolati a scuola e in famiglia in relazione alla costruzione simbolica delle identità di genere. In prima istanza per verificare quale idea di educazione, nonché quali modelli identitari vengono trasmessi a bambini/e attraverso pratiche e norme culturali socialmente condivise. In seconda istanza per poter impostare progetti ed interventi educativi mirati e soprattutto *intenzionalmente* educativi.

In ultima analisi, si tratta di prendere coscienza, soprattutto da parte di genitori ed educatori che il compito di educare implica processi complessi e dinamici (al plurale) che richiedono precise consapevolezza. Consapevolezze tutt'altro che scontate e che non vanno considerate come mete raggiunte *una tantum*, ma chiedono di essere ri-costruite e rinegoziate ogni giorno di nuovo. In tal senso, pensiamo che nuove prassi educative più rispettose sia nei confronti delle diversità (nella loro multiforme pluralità), sia delle differenti identità di genere potranno rivelarsi efficaci sulla base dell'assunto che, inevitabilmente, si educa al genere fin dalla prima

³⁶ Si fa qui riferimento alla teoria dell'apprendimento esperienziale in età adulta elaborata, tra i primi, da D. Kolb. Per un approfondimento si veda, tra gli altri: D. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984.

³⁷ M. Nussbaum, *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*, Cambridge (Mass.) – London, The Belknap Press of Harvard University Press, 2013.

infanzia. La presente analisi si è posta l'obiettivo di sollevare soltanto alcune delle domande possibili rispetto ad alcune delle questioni più urgenti (cui abbiamo cercato di offrire alcune interpretazioni in aderenza ad un approccio cognitivo e critico-problematicista) con cui i professionisti della cura e i genitori dovrebbero familiarizzare, discutere e confrontarsi. Accettando l'arduo compito di mettere in discussione le proprie false credenze, affinché ciascuno/a possa diventare un genitore *sufficientemente buono* e normalmente non *perfetto* (esplicito è il riferimento alla lezione di Donald W. Winnicott, John Bowlby e Bruno Bettelheim).

Il repertorio linguistico utilizzato dagli adulti rivela, infatti, una differente modalità nel concepire o immaginare i *ruoli* di genere e il *dialogo* tra i generi, oltre a rivelare uno spaccato di rappresentazioni e aspettative esplicite o implicite, riguardo al proprio essere donne e uomini. Aspettative che si riflettono, inevitabilmente, sugli stili relazionali e sulle pratiche di cura ed educative rivolte alla prima infanzia.

Si spiega, in tal senso, la sostanziale adesione di genitori ed educatori/trici a rappresentazioni stereotipate o *essenzialiste* del genere, dunque, tendenti a *naturalizzare* le differenze tra maschi e femmine. Questo rivela anche uno stile tendenzialmente tradizionale e conservatore nell'educare (continuità nella tradizione), con alcune discontinuità, sotto forma di tentativi da parte dei professionisti della cura di analizzare criticamente i processi che definiscono culturalmente il genere e le sue rappresentazioni.

In questa prospettiva, la possibilità di *disfare*, smontare e de-costruire posture intrise di un lessico ambiguo e stereotipato – oltre a modelli e rappresentazioni che continuano a reiterare una violenta asimmetria di potere tra i generi – rappresenta una straordinaria sfida pedagogica. Una sfida volta a promuovere un'educazione che *valorizzi e liberi* le differenze di tutti e di ciascuno, basandosi su un'istruzione di qualità, un'istruzione inclusiva ed equa, nonché opportunità di apprendimento permanente. La parità di genere inizierebbe così a coincidere sia con l'*emancipazione* delle donne, con la *riduzione delle disuguaglianze* e l'ampliamento delle *pari opportunità*, sia con una maggiore *giustizia sociale*, proprio come indicano e prefigurano gli obiettivi di sviluppo sostenibile.

7. Bibliografia di riferimento

Oltre ai testi citati in nota, si è fatto riferimento ai seguenti volumi:

Butler J., *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2014.

Ead., *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

Gallerani M., *Prosemicità: un nuovo lemma nelle relazioni tra i generi*, in B. Mapelli, *Galateo per donne e uomini. Nuove adultità nel contemporaneo*, Milano, Mimesis, 2014, pp. 9-27.

Hill J., Irvine J. T. (Eds.), *Responsibility and Evidence in Oral Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

Kittay E. F., *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenza*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

Ortner S. B., Whitehead H., *Sesso e genere. L'identità maschile e femminile*, Palermo, Sel-

lerio, 2000.

Ortner S. B., *Is Female to Male as Nature is to Culture?*, in M. Z. Rosaldo, L. Lamphere (Eds.), *Women, Culture, and Society*, Stanford, Stanford University Press, 1974, pp. 67-87.

Ortner S. B., Whitehead H., (Eds.), *Sexual meanings, the cultural construction of gender and sexuality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino, 1996.

Rogoff B., *Imparando a pensare*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Ruspini E., *Le identità di genere*, Roma, Carocci, 2003.

Received: July 18, 2018

Revisions received: August 31, 2018/September 28, 2018

Accepted: October 17, 2018