

CONTRIBUTO TEORICO

Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile.

Training teachers to teach the plurality of masculinity.

Giuseppe Burgio, Università "Kore" di Enna.

ABSTRACT ITALIANO

Le trasformazioni che i femminismi e il movimento LGBT+ hanno apportato alla società sembrano spiazzare alcuni ragazzi, che tendono – per contrapposizione – a riprodurre modalità machiste, patriarcali e aggressive di maschilità, spesso discriminando e vittimizzando le differenze. In particolare, il gruppo dei pari a scuola sembra costituire una 'comunità di pratiche' che tende a rafforzare una rappresentazione tradizionale di maschilità, in assenza di modelli culturali alternativi e più inclusivi. Rispetto a ciò appare auspicabile un intervento complesso di educazione di genere, indirizzato principalmente ai maschi in età evolutiva, rispetto al quale è però necessaria una specifica formazione – in ingresso e in servizio – dei docenti, al fine di renderle/i consapevoli delle dinamiche relazionali tra studenti, tra docenti, tra docenti e studenti.

ENGLISH ABSTRACT

The transformations that feminisms and the LGBT+ movement have brought to society seem to displace some boys, who tend – almost as a reaction – to reproduce macho, patriarchal and aggressive modes of masculinity, often discriminating and victimising others. In particular, at school, the peer group seems to constitute a 'community of practice' that tends to reinforce a traditional representation of masculinity, in the absence of alternative and more inclusive cultural models. With regard to this, a complex gender education intervention seems desirable, mainly addressed to males in the age of development, with respect to which specific initial and in-service training of teachers is necessary, in order to make them aware of the relational dynamics between students, between teachers, between teachers and students.

Gabbie di genere

Realizzare una scuola per tutti e per tutte prevede la possibilità di una piena cittadinanza (e dell'agio scolastico) anche per le studentesse, per le studente LGBT+, per quelle con retroterra migratorio, per le persone con bisogni educativi speciali, etc. Un ostacolo al raggiungimento di tale fine appaiono i comportamenti di molti studenti (in stragrande maggioranza maschi cisgender) (Burgio, 2012) che adottano una postura tossica, fatta di misoginia e omo/bi/transfobia, nonché di razzismo, abilismo ed etatismo (Burgio, 2020a). Per farsi un'idea di questa dimensione prettamente maschile, basti pensare – ad esempio – a “l'alta proporzione di studenti maschi che [...] rifiuta l'omosessualità maschile (68%), più del doppio rispetto alle studentesse (30%).

La nettezza di questo dato sembra confermare l'ipotesi che per molti giovani uomini l'identità eterosessuale si costruisca e trovi conferma anche mediante un atteggiamento oppositivo rispetto all'omosessualità maschile, quando non addirittura con atteggiamenti e comportamenti omofobi" (Dalla Zuanna & Vignoli, 2021, pp. 145-146). Contemporaneamente, registriamo la presenza della violenza maschile anche nelle relazioni d'intimità tra adolescenti, sostenute dal fatto che il 25% dei giovani tra 18 e 29 anni – uno su quattro – ritiene che la violenza sulle donne sia prodotta dal troppo amore maschile o dall'esasperazione a cui alcuni atteggiamenti delle donne conducono (Bonura, 2016, p. 19; Oddone, 2020). Il retroterra culturale della violenza di genere appare cioè, anche in adolescenza, caratterizzato da rappresentazioni tradizionali di maschilità, complementari a una femminilità stereotipata (Pacilli, 2020; Rinaldi, 2018).

Tale ingiunzione a un'asfissiante normatività di genere risulta avere inizio già dal momento della nascita, a partire dal quale lo sguardo adulto comincia a 'vedere' nei maschietti le predisposizioni e i comportamenti che si aspetta di rinvenire. Uno snodo importante è però costituito poi dalla pubertà, nella quale lo sviluppo dei caratteri sessuali spinge gli adulti a conformare la sensibilità maschile, sanzionando quelle manifestazioni considerate 'dissonanti'.

L'autorappresentazione della maschilità in (pre)adolescenza appare quindi basarsi su una serie di tesi: 1) l'amicizia tra maschi è prioritaria rispetto a quella maschio-femmina; 2) l'amicizia con le femmine è rischiosa perché 'femminilizzante'; 3) è l'attività (etero)sessuale a dimostrare uno status maschile competente; 4) bisogna quindi mettersi in scena come *sex machine* (anche in modo irrealistico) mostrando una certa dose di sprezzante misoginia e affermando in tutti i modi il proprio disgusto per pratiche e desideri non eterosessuali (Burgio, 2022). Tale dimensione di maschilità normativa, escludente e opprimente appare dispiegarsi ampiamente in e attraverso il gruppo dei pari. In quest'ultimo, i maschi costruiscono legami che sono spesso caratterizzati da condotte performative di virilità, innanzitutto attraverso l'uso di un *linguaggio* stigmatizzante per le donne e per le categorie non eteronormate (Burgio, 2021).

La rappresentazione monolitica dell'identità maschile, associata all'azione, all'iniziativa, al dominio, spinge poi gli adolescenti a sorvegliare in se stessi e nei pari ogni apparente *défaillance* della virilità: non saper giocare a calcio, non essere disinvolti nell'abbordare le ragazze, non avere un modo virile di camminare e gesticolare. Come sintetizza La Cecla (2000), infatti, "essere uomini e mostrarsi uomini sono la stessa cosa, un fare fronte, una capacità acquisita – ma mostrata come 'naturale' – di apparire.

Il corpo maschile esiste solo come corpo collettivo; come corpo che ne imita altri accanto, intorno" (p. 44). Su questa base, si costituiscono dei legami intra-genere basati su condotte di esclusione, dominio e violenza. Nel percorso di crescita e di costruzione di un'identità virile, l'adozione di comportamenti aggressivi, tradizionalmente associati al maschile, costituisce infatti una 'scorciatoia' (rispetto alla fatica dell'elaborazione interiore) per mettere in campo una *performance* pubblica di maschilità immediatamente riconoscibile dal gruppo dei pari e dal contesto sociale.

Riva (2008) specifica che: “se dipendenza e passività sono ciò che l’adolescente maschio soprattutto teme, gli atteggiamenti aggressivi, 'da bullo', sono la risposta agita alla minaccia della dipendenza, che consente di trasformare la passività in attività, la dipendenza in dominio” (p. 165). Tale *performance* è peraltro sostenuta da un'ingiunzione sociale e culturale a 'comportarsi da uomo', a 'non farsi mettere i piedi in testa', a 'non portare le legnate a casa', etc.

Fare maschilità

In questo panorama, i legami omosociali svolgono una funzione determinante nella costruzione della maschilità e il gruppo dei pari (pari per età e per genere) costituisce una vera e propria 'comunità di pratiche'. Tale locuzione si riferisce ai modi in cui, in generale, gli individui apprendono le pratiche centrali di una comunità, diventandone così membri legittimi (Wenger, 2006).

Questo concetto è stato però poi curvato e riletto in relazione alla costruzione dell'identità di genere (Paetcher, 2006) descrivendo modalità simili a quelle dell'apprendistato, in cui fin da piccoli i bambini (riconosciuti come maschi, ma 'immaturi' rispetto alla norma virile) apprendono gradualmente i valori impliciti, i modi e le competenze di genere, ispirandosi a padri, zii, fratelli maggiori, allenatori, compagni più grandi così come a personaggi televisivi, influencer, calciatori, cantanti, supereroi della Marvel, personaggi dei videogame, eroi del cinema, etc.

Con l'acquisizione graduale delle competenze di genere, il bambino diventa un uomo, membro riconosciuto della maschilità (con diversi posizionamenti in una gerarchia di maschilità che è socialmente molto articolata). Insomma, impariamo a essere uomini attraverso processi di apprendimento in contesti formali (come, ad esempio, la scuola), non formali (come in famiglia o al lavoro) e informali (dalla socialità tra coetanei ai *mass* e *social media*) (Burgio, 2020c). All'interno di questo dispositivo, che dura tutta la vita, quello relativo al gruppo dei pari (amici, compagni di scuola, gruppo sportivo) appare un passaggio fondamentale in adolescenza, età – per eccellenza – della gruppalità. È in questo contesto che la messa in atto di pratiche comuni permette di costruire un significato condiviso su cosa sia la maschilità, di apprendere cosa è legittimo fare o cosa non lo è, chi fa parte del 'noi' e chi invece no (Cannito, 2022, p. 21).

È in questa fucina che si perfezionano, ad esempio, modi di camminare, di sedersi, di accavallare le gambe, di afferrare le cose o di prenderle al volo che sono differenziati per gli uomini e per le donne (Guillaumin, 2020, p. 140). Affermare e conservare la propria maschilità comporta allora uno sforzo continuo che coinvolge tutti gli aspetti della vita: l'abbigliamento, il modo di parlare, di gesticolare... Per essere riconosciuto dal gruppo dei pari, un adolescente deve 'fare l'uomo' (Fidolini, 2019), bandendo da sé quelle “caratteristiche stereotipicamente considerate femminili” e allontanando da sé la minaccia dello stigma antigay: “il modo di sistemarsi i capelli, di muovere le mani, di accavallare le gambe o, ancora, l'intonazione della voce sono segnali importanti per comunicare il proprio orientamento sessuale a una platea principalmente (ma non esclusivamente) maschile impegnata in modo sistematico a esaminare le persone di sesso maschile” (Pacilli, 2020, p. 100).

Di fronte ai compagni bisogna allora mostrare sempre il proprio interesse sessuale nei confronti di ogni 'femmina' incontrata, in modo che nessun dubbio possa insinuarsi. La paura di non essere ritenuti abbastanza 'maschi', spinge insomma gli adolescenti a esasperare tratti considerati tipici della maschilità (a partire dagli atteggiamenti predatori nei confronti delle donne) (Kimmel, 2002, p. 188). Eteronormatività e omofobia non sono tuttavia sufficienti: la costruzione della maschilità prevede anche la creazione di gerarchie di virilità, che escludano i ragazzi alloctoni (i rumeni stupratori, i neri dalla sessualità bestiale, gli albanesi che prostituiscono le loro donne...), quelli con disabilità, gli uomini anziani o i bambini impuberi... Etaismo, abilismo e xenofobia ponendosi accanto a maschilismo e omo/bi/transfobia forma un insieme che ha un *trait d'union*: il patriarcato, il cui presupposto ideologico centrale è proprio la gerarchizzazione, l'idea "che i potenti dovrebbero dominare sui deboli" (hooks, 2021, p. 53). Offrono una conferma di ciò gli insulti quotidianamente usati dagli adolescenti, che – per contrapposizione – fanno emergere un unico soggetto non stigmatizzabile: il maschio bianco, eterosessuale, autoctono, giovane e senza disabilità.

L'educazione alle maschilità

Sebbene ogni forma di maschilità sia il risultato dell'intersezione di pratiche, dispiegate in più comunità, che si sovrappongono fra loro, e sebbene esistano diversi posizionamenti di uno stesso individuo nelle gerarchie di potere dei vari ambienti sociali che attraversa (Paetcher, 2006), la scuola costituisce un ambito importantissimo, in quanto 'palcoscenico dell'adolescenza', unico contesto sociale dove, ogni giorno, si concentrano contemporaneamente centinaia di coetanei. Nella socialità scolastica tra adolescenti, la virilità si mostra infatti come modello con il quale tutti i ragazzi devono confrontarsi, la meta irraggiungibile (in quanto ideologia astratta, non incarnata da nessun individuo reale) rispetto alla quale bisogna vergognarsi della propria (inevitabile) inadeguatezza, proiettandola e scaricandola su altri soggetti. È all'interno di questo orizzonte che nascono – è la mia ipotesi – comportamenti quali il bullismo, la violenza di genere tra adolescenti, la devianza maschile. È infatti esperienza di molti docenti il fatto che siano soprattutto i ragazzi a ricevere sanzioni disciplinari, a essere segnalati ai servizi sociali, ad avere (piccoli o grandi) comportamenti antisociali... Al di là dei casi estremi, la quotidianità scolastica è infatti ossessivamente fatta di discriminazioni e insulti ai danni del femminile e delle persone LGBT+. Nonostante il fatto che dal 2000 a oggi siano diminuiti costantemente in Italia i sentimenti omo/bi/transfobici (Dalla Zuanna & Vignoli, 2021, p. 144) e sia costantemente migliorata la condizione delle donne, alcuni ragazzi sembrano infatti radicalizzare quei comportamenti machisti che prima, sostenuti da un patriarcato mai scalfito, non avevano forse nemmeno bisogno di manifestarsi.

Rispetto a tutto ciò, appare utile che la *Pedagogia generale e sociale* – il cui statuto epistemologico spinge a interrogarsi sulle *finalità* educative – ponga alla scuola il tema/problema dell'educazione alle maschilità. Attraverso i normali processi di socializzazione, infatti, avviene già una pervasiva, implicita educazione al modello patriarcale di maschilità, sviluppando un dover-essere unico per tutti i maschi.

È la *Pedagogia di genere* a occuparsi proprio di disvelare questi processi – per lo più non consapevoli e non riflettuti – che si dispiegano, abbiamo visto, attraverso l'educazione genitoriale, i *media*, le relazioni tra pari, i contenuti disciplinari a scuola, etc (Burgio, 2020b). L'intenzionalità esplicita di questo impegno è anche quella di sottrarre i più giovani all'obbligatorietà di un modello ancora basato sulla figura dell'eroe guerriero, nonostante il fatto che nella società crescano i segnali di una crisi del patriarcato. A seguito infatti dell'affermarsi dei femminismi e del movimento LGBTQ+ è avvenuta una trasformazione dell'orizzonte simbolico entro cui i giovani maschi devono formare oggi la loro identità, una crisi rispetto alla quale non si sono però ancora affermati modelli socioculturali alternativi, e più inclusivi, di maschilità.

A fronte di un protagonismo sociale in espansione per le ragazze e per le donne (nel campo dell'istruzione, del lavoro, dei diritti), il maschile appare spesso ritrarsi disorientato dal cambiamento e sottrarsi alla fatica della rielaborazione, rifugiandosi in modelli tradizionali che associano *sic et impliciter* il maschile al dominio e all'aggressività (Bellassai, 2011; Mosse, 1997).

Risulta allora importante pensare un intervento educativo destinato principalmente ai maschi in età evolutiva, teso a mostrare la complessità e la pluralità dei modelli di maschilità esistenti (articolati, in una prospettiva intersezionale, per età, contesto culturale, abilità/disabilità, colore della pelle, orientamento sessuale e plasticità dell'identità di genere) al fine di permettere loro il dialogo con questi modelli e la libera scelta del proprio modo individuale di essere maschi, in direzione di una serena costruzione della propria identità e della creazione di un contesto relazionale meno discriminatorio.

Il maschile si dice infatti (e si è sempre detto) in molti modi e non appaiono teoricamente sostenibili posizioni essenzialistiche, secondo le quali i maschi diventano naturalmente, meccanicamente e semplicemente uomini (e di un solo modello sociale) per una sorta di programmazione genetica. Come ci insegna l'antropologia, infatti, “sebbene le categorie – uomo e donna – siano universali, il contenuto delle categorie varia da cultura a cultura e la variazione è veramente impressionante”, così come “variabile è anche il grado di polarità della dualità di genere, cioè, il grado di sovrapposizione dei ruoli: dalla lieve dicotomia nell'Asia Sudorientale alla polarità estrema nel bacino del Mediterraneo” (Cucchiari, 2000, pp. 113-114).

Quello che la nostra società sta vivendo non è allora la crisi della maschilità: è la crisi della maschilità *patriarcale*. (hooks, 2022, p. 50). Il che è una buona notizia! Tuttavia, se le ragazze possono oggi confrontarsi con modelli culturali di femminilità più articolati rispetto al passato, i ragazzi – essendo ancora egemonico quel modello patriarcale in crisi – necessitano di una sponda adulta con cui rapportarsi, di un confronto educativo che li sostenga nell'autonoma costruzione della propria identità (Ciccone, 2019).

È allora urgente – dal punto di vista politico e pedagogico – che noi uomini osiamo sfidare il patriarcato, avendo il coraggio di quella libertà che i femminismi ci hanno consegnato (hooks, 2021, p. 200). Prima però che la realtà quotidiana degli uomini possa cambiare, bisogna che si modifichi l'ordine simbolico.

Sappiamo già, infatti, che anche all'interno dell'attuale cultura patriarcale gli uomini possono essere emotivi, accudenti, inclusivi, respingere persino i ruoli imposti dal sessismo, ma non potranno mai essere davvero liberi finché vigerà un ordine simbolico patriarcale (hooks, 2022, p. 134). Per instaurare un nuovo ordine simbolico, la via maestra appare quella della *trasformazione*, del cambiamento per via educativa. E all'interno di questo discorso, la scuola acquisisce una rilevanza centrale, dato che negli altri ambiti educativi ogni intervento sarebbe molto difficile da realizzare. Si ripropone allora una questione centrale per le politiche dell'istruzione nel nostro Paese: la formazione degli insegnanti.

L'importanza della formazione docenti

Nei percorsi di formazione in ingresso del personale docente (peraltro sottoposti a continua modifica), le tematiche di genere non sono contemplate. E anche nella formazione in servizio, la possibilità di accostarsi a questi temi è lasciata alla sensibilità di ciascun insegnante (Roverselli, 2018) anche se esistono oggi realtà come *Educare alle differenze*, network organizzato dal basso che, senza finanziamento alcuno, costruisce ogni anno incontri nazionali di formazione, scambio e riflessione. In generale, infatti, "l'assenza di una formazione *ad hoc* e l'impossibilità di poter considerare scontata e diffusa una sensibilità – politica e civile – sulle questioni di genere costituiscono alcuni degli elementi che infragiliscono il profilo professionale di molte figure educative.

Nel migliore dei casi, [...] le percepiscono sì come un tema significativo, ma ne ignorano il portato epistemologico e l'apporto che [...] potrebbero offrire in merito alla riflessione e all'analisi critica delle dimensioni [...] dell'agire educativo" (Brambilla, 2023, p. 99). La *Pedagogia di genere* ha invece già da tempo conoscenze essenziali, modelli relazionali, proposte didattiche e competenze educative che sarebbero utili a docenti che lavorano con studenti nelle scuole di ogni ordine e grado. Tre, in particolare, appaiono gli ambiti teorici in cui dovrebbe articolarsi la formazione dei/delle insegnanti, in relazione a tre ambiti di dispiegamento possibile della professionalità docente (Gamberi *et al.*, 2010).

C'è innanzitutto il campo dell'educazione *al* genere, in cui il ruolo di genere e le relazioni sociali intra- e inter-genere sono oggetto, contenuto della pratica educativa. Questo è l'ambito più intuitivo, quello su cui più si è fatto a scuola, ad esempio con i progetti sulle pari opportunità. Abbiamo poi l'ambito dell'educazione *di* genere, nella quale l'ottica di genere diventa categoria analitica, fornendo alle nuove generazioni delle "lenti di genere" attraverso cui leggere la realtà, a partire dalle varie discipline insegnate a scuola.

Abbiamo infine il piano dell'educazione *nel* genere, pratica teorica attraverso la quale si persegue la presa di consapevolezza delle relazioni tra studenti (non solo rispetto alle discriminazioni), tra docenti e studenti e anche tra docenti, dato che anche la relazione educativa e le relazioni tra colleghi sono spesso genderizzate e genderizzanti.

Poiché però nella società l'educazione implicita di genere è dispositivo complesso e articolato (abbiamo cercato sopra di accennarne alcune dimensioni), la formazione del personale docente resterebbe comunque insufficiente senza una parallela formazione del personale ausiliario, tecnico e amministrativo, che sicuramente svolge un ruolo di educazione informale ma che potrebbe essere coinvolto in azioni di educazione non formale.

Queste ultime dimensioni sono misconosciute e sottovalutate, sebbene – ad esempio – la barzelletta misogina o omofobica di un bidello in corridoio possa inficiare il lavoro fatto con un progetto sulle pari opportunità... Si tratta in fondo di riconoscere semplicemente la scuola per quello che – tra le sue varie dimensioni – costituisce: un complesso dispositivo di costruzione e di riproduzione di genere.

Bibliografia

- Bellassai, S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Bonura, M.L. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Erickson.
- Brambilla, L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma, Carocci.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Burgio, G. (2020a). Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, XV, 1, pp. 155-168.
- Burgio, G. (2020b). La scatola nera. le educazioni di genere implicite nell'infanzia. In: M.M. Coppola, A. Donà, B. Poggio, A. Tuselli (a cura di). *Genere e R-Esistenze in Movimento. Soggettività, Azioni, Prospettive*. Trento: Editrice Università degli Studi di Trento.
- Burgio, G. (2020c). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali della Didattica e della Formazione Docente*, XII, 20, pp. 27-42.
- Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano-Udine: Mimesis.
- Burgio, G. (2022). Infâncias daqui e de origem estrangeira: as educações de gênero implícitas. In: K.C. Norões, M. dos Santos, F. Santiago (Org.), *Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio*. São Carlos (Brasile): Pedro & João Editores.
- Cannito, M. (2022). *Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra nuovi modelli di welfare, lavoro e maschilità*. Bologna: il Mulino.
- Ciccone, S. (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Cucchiari, S. (2000). Le origini della gerarchia di genere. In: S.B. Ortner, H. Whitehead (a cura di). *Sesso e genere. L'identità maschile e femminile*. Palermo: Sellerio.
- Dalla Zuanna, G., Vignoli, D. (2021). *Piacere e fedeltà. I millennials italiani e il sesso*. Bologna: il Mulino.
- Fidolini, V. (2019). *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*. Milano: Meltemi.

- Gamberi, G., Maio, M.A., Selmi, G. (a cura di). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Guillaumin, C. (2020). *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*. Verona: Ombre corte.
- Hooks, B. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.
- Hooks, B. (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: il Saggiatore.
- Kimmel, M. (2002). Maschilità e omofobia. Paura, vergogna e silenzio nella costruzione dell'identità di genere. In: C. Leccardi (a cura di). *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*. Milano: Guerini.
- La Cecla, F. (2000). *Modi bruschi. Antropologia del maschio*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mosse, G. (1997). *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*. Torino: Einaudi.
- Oddone C. (2020). *Uomini normali. Maschilità e violenza nell'intimità*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Pacilli, M.G. (2020). *Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità*. Bologna: il Mulino.
- Paetcher, C. (2006). Power, Knowledge and Embodiment in Communities of Sex/Gender Practice. *Women's Studies International Forum*, 29, pp. 13-26.
- Rinaldi, C. (2018). *Maschilità, devianze, crimine*. Milano: Meltemi.
- Riva, E. (2008). Percorsi e rischi nella costruzione dell'identità di genere in adolescenza. *Ricerca Psicoanalitica*, XIX, 2, pp. 15-28.
- Roverselli, C. (2018). La formazione in servizio degli insegnanti in Italia: quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere. In: S. Ulivieri (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.