

Identità di genere* **Educare alle differenze**

Barbara Mapelli

Differenze

Le diversità tra i sessi si intrecciano inevitabilmente con le diversità generazionali, con mutamenti rapidi e apparentemente contraddittori, che è necessario continuamente saper leggere, cui occorre dare ogni volta parola. Così ho fatto nel tempo con le mie ricerche con giovani adolescenti della scuola, cercando con loro quelle immagini di sé nel presente e futuro, che potessero far emergere desideri e attese, ma anche i profili dinamici – in divenire eppure talvolta resistenti, impauriti dal mutamento – di quel che ora significa essere giovane donna o giovane uomo. Il futuro, appunto.

A fronte della più diffusa preoccupazione maschile si delineano atteggiamenti femminili più sfumati e le ragazze paiono tratteggiare immagini di futuro vaghe, meno precisate, ma anche meno dense di ansia. Le giovani donne sembrano restie a restringere troppo presto il campo delle possibilità e, forse più consapevolmente dei maschi, sembrano concedersi sul loro futuro ampi squarci di indeterminatezza, prefigurandosi destini e vocazioni anche molto differenti. Paiono non desiderare rinunce precoci, paiono sentirsi più capaci, rimandando nel tempo il più possibile le scelte, di tenere tutto ciò che vogliono. L'incertezza, l'ambiguità del sociale sembra spaventarle meno: forse la continuità con un'antica esperienza femminile a una disponibilità a impegni plurimi e differenti che, un tempo imposta, può divenire ora in parte scelta, forse una recentissima e generazionale consapevolezza di essere più forti e brave, le rendono capaci – ma si tratta, è evidente, di un discorso generale e necessariamente approssimato – di prevedere per sé competenze e comportamenti fluidi e flessibili, adatti a cogliere opportunità differenti.

Il bisogno centrale femminile di non precludersi possibilità biografiche: queste giovani donne hanno nelle loro attese come indiscutibile il lavoro, almeno per la maggioranza ed è, questa, una novità generazionale. Ma non viene esclusa la prefigurazione di una vita affettiva e familiare ricca e ciò significa dunque per loro un carico di emozioni e di riflessioni verso l'avvenire speciale e nuovo, mappe di percorsi femminili da ridisegnare, per le quali una scelta precoce e avventata sembra precludere possibilità. Tenerle aperte sembra invece consentire una specie di controllo sul proprio futuro, rendersi disponibili a ciò che potrà accadere, accogliendolo e trasformandolo – fin che è possibile – nel proprio progetto personale.

Nei giovani uomini, si diceva, sembra essere più forte l'ansia, che fa talvolta pensare loro che, dopo la scuola, coglieranno qualunque occasione lavorativa. Più che la disponibilità a essere flessibile emerge più intensa la preoccupazione.

E proprio in questa diversità di atteggiamenti verso il futuro e verso il lavoro in particolare entrano componenti di tradizione e mutamento: le ragazze, per la prima volta generazionalmente, possono pensare a un futuro in cui i piani professionale e affettivo – se pure con una buona dose di ingenuità – possano convivere. Anche per i giovani uomini l'attesa è ora esplicitamente tra famiglia e lavoro ed è questa, di nuovo, una novità generazionale per le forme inedite che assume. Ma le giovani donne possono permettersi una maggiore libertà, almeno di progetto, rispetto al loro futuro professionale, perché la domanda sociale, ancora, le opprime con minore insistenza in confronto ai giovani maschi.

Se non nelle speranze delle giovani, senz'altro nella cultura sociale più diffusa ancora una donna “può” non lavorare, “può” non assumersi la responsabilità di mantenere una famiglia, “può” anzi pensare al matrimonio come un'alternativa al lavoro oppure a un lavoro alleggerito perché non centrale nel mantenimento della famiglia. Una donna “può” non avere successo – anzi la dizione “donna in carriera” contiene implicito un giudizio se non negativo, senz'altro critico – “può” non rendersi economicamente autonoma. Tutto questo vive nella cultura sociale, mentre – e l'abbiamo verificato nei nostri colloqui – l'autonomia economica è al centro di tutte le frasi delle ragazze intervistate.

La domanda sociale è invece per l'uomo ancora vincolante rispetto al lavoro e opprime, quindi, i desideri, i disegni di futuro. In quest'area quindi il convivere di nuovo e tradizionale si delinea con nettezza. Soprattutto nel caso delle ragazze. Le giovani donne possono permettersi un atteggiamento di libertà fortemente innovativo rispetto al passato, proprio perché la domanda sociale che si rivolge loro è ancora molto legata alla tradizione, che attribuisce al lavoro femminile, quando vi sia, una minorità nel *ménage* familiare e un minor obbligo al successo e alla visibilità. Minor valore, quindi, ma anche maggiore libertà, anche se poi, e le ragazze di scuola non ne sono del tutto consapevoli, per loro il mondo del lavoro riserverà più difficoltà e meno opportunità e dunque – di nuovo si presenta l'intreccio tra vecchio e nuovo – a una possibile maggiore progettualità professionale femminile, nel tempo la risposta sarà quella di una minore apertura del mercato del lavoro e una serie di ulteriori vincoli legati al peso dei carichi di lavoro domestico.

Mentre i giovani uomini sono disposti a “prendere tutto” perché su di loro pesa ancora, almeno nel sentire diffuso, e forse anche nel loro, la responsabilità del mantenimento della famiglia.

Avere una moglie, un figlio, riuscire a gestire tutto quanto, avere il lavoro sempre, non fargli mancare niente... non so se ai tempi nostri è possibile garantire una sicurezza... mettere al mondo dei figli... cioè, bisogna avere del fegato!

Ma, tornando alle giovani donne, l'immagine prevalente che emerge dalle loro parole è quella del desiderio di divenire una "donna forte", e la forza è una qualità femminile che più volte si è rivelata come tra le principali riconosciute al proprio sesso dalle ragazze, anche se spesso la forza femminile viene declinata non solo come qualità che consente di "farcela" sul lavoro, ma anche come capacità di essere riferimento per chi sta intorno. Queste future donne, prefigurate come forti, evocano in noi, donne adulte, il fantasma di una doppia immagine, che può presentarsi con l'aspetto di conquiste parziali, illusioni, grandi stanchezze.

Gli spazi di ricerca, per i giovani uomini, sono differenti. È ormai nota, fino a divenire un motivo ripetuto, che rischia di svuotarsi di significato, la "nuova" ricerca maschile di espressione dei sentimenti, la ricerca di legittimazione di un sentire che non accetta più l'afasia imposta nel passato. Se alle donne nel tempo è stato ingiunto il silenzio, l'assenza di parola pubblica e colta, agli uomini il gioco dei ruoli ha invece intimato il silenzio dei sentimenti, la legge non scritta ma fortemente normativa di un'immagine virile che non deve cedere, piangere, esprimere fragilità. Solo ai poeti questo poteva essere concesso. Ora i giovani uomini sembrano rivendicare questo spazio negato, mostrano di averne bisogno, appaiono più fragili e privi di strumenti per comprendere e farsi comprendere.

Si contrappongono a questi desideri gli atteggiamenti di altri, comportamenti anche violenti, che mimano una virilità che prende e non rispetta: ancora la doppia immagine, sintomo però di uno stesso disagio. Mentre alcuni degli studenti con cui abbiamo dialogato prefigurano per sé immagini di futuro diverse: uomini semplici con attese soprattutto di famiglia. Si propone senz'altro alla scuola la necessità di aprire una riflessione su queste nuove ricerche maschili di famiglia e paternità. Uno spazio educativo che comprenda la necessità di ricostruire, nelle innovate immagini maschili, anche l'immagine di genitorialità. Nel vuoto che gli attuali padri spesso lasciano: figure silenziose e talvolta confuse. Percorsi complessi questi di giovani donne e uomini, talora ingenui, semplicanti, con il pericolo di illusioni, ma talvolta – ed è ciò che appare anche sulle cronache dei giornali – disperati, senza riferimenti, se non manifestazioni violente di maschilità o un mimetismo acritico di modelli stereotipati di femminilità.

L'immagine di sé nel futuro, il confronto con le esperienze, i vissuti e le relazioni del presente, è il lavoro di crescita che avviene, o dovrebbe, soprattutto nella scuola, luogo educativo per eccellenza. Un lavoro necessario perché ciascuno e ciascuna, nel riconoscimento di sé nel genere a cui appartiene avvii quel processo di individuazione o identificazione, che non è opposizione all'altro o all'altra, ma la ricerca consapevole della propria soggettività, in cui risiede ogni apprendimento della capacità di scelta.

Silenzi

Ma molto poco di tutto questo si scambia nei luoghi dell'educare, nelle relazioni pedagogiche, tra giovani e adulti e adulte, perché divengano patrimonio anche dei rapporti tra pari. La scuola su questi temi, quasi sempre, tace. E i silenzi non sono neutrali, sono legittimazione dell'esistente. In una comunità intergenerazionale come la scuola atteggiamenti e stili comportamentali adulti, che riflettono peraltro culture sociali, si riverberano sui e sulle più giovani. Non è chiaramente solo la scuola responsabile del perpetuarsi di ruoli e stereotipi sessuali, ma nel momento in cui non li pone acritica e semplicemente li ignora, di fatto praticandoli, legittima quella che potrei chiamare l'"evidenza invisibile", una realtà fatta di donne e uomini, che attraverso la finzione della neutralità propone norme di genere, tanto più potenti quanto più restano nel non detto.

Se quello che caratterizza l'adolescenza è soprattutto la ricerca e l'affermazione della propria individualità in assenza di stimoli o aiuti a un lavoro di crescita sessuata, all'elaborazione di un progetto personale, i giovani e le giovani si trovano a cercare conferma e conforto alla propria crescita in un adeguamento a modelli precostituiti, preconfezionati, irrigiditi su immagini stereotipe di maschilità e femminilità, che da una parte rendono più confusa la possibilità di un percorso personale, dall'altra suscitano sentimenti d'inadeguatezza, frustrazioni.

La scuola, che è un elemento centrale – nonostante i continui tentativi di delegittimarla – tra quelli che compongono il vivere collettivo, è, o dovrebbe essere, tra i principali interpreti del cambiamento, poiché contribuisce con gli altri soggetti sociali alla costruzione di realtà e ha il compito della trasmissione reciproca, intergenerazionale dei mutamenti e della loro trasformazione in discorso colto, scambiato e critico, perché si trasformi in patrimonio personale. È vita, non è solo propedeutica alla vita. Ed è per ciascuno e ciascuna presente e progetto di ricerca di sé, un progetto la cui elaborazione non ha mai termine, nel divenire continuo delle nascite, nel divenire donne e uomini. Come "luogo morale" la scuola educa al "rispetto" per quello che le persone sono e possono e vogliono essere, preservate nella loro fragilità e vulnerabilità.

Credo che il principale valore pedagogico e culturale delle prospettive di genere sia quello di offrire a ognuno le risorse per comprendersi, nella propria complessità, perché uomini e donne apprendano ad accettare, a condividere intimamente la propria fragilità, senza la necessità di fare riferimento a modelli "forti" o comunque preconfezionati. Risorse che vengono innanzitutto da sé e poi nello scambio educativo che legittima la ricerca personale come discorso pedagogico, base e condizione degli altri contenuti dell'apprendimento scolastico.

Ma certamente sono gli adulti e le adulte che vivono a scuola, che dovrebbero impersonare questa stessa ricerca, per sé, come compito del continuo nascere, per costruire con i ragazzi e con le

ragazze una relazione pedagogica che renda il luogo dell'educare una convivenza che sia di nuovo costruzione di realtà. Ora invece, sollecitata continuamente da emergenze esterne e interne, la scuola corre il rischio di perdersi di vista. Subisce, come il resto della società, quella che è ormai una rappresentazione sociale dilagante, la "rappresentazione della vita in stato di emergenza", che rende il mondo, per tutti e tutte ma in particolare per i giovani e le giovani, davvero difficilmente comprensibile.

Assumere il pensiero, le culture, le pratiche di genere, una centralità dei soggetti reali e concreti, dotati di biografie sessuate, di esperienze segnate dall'essere donne e uomini, giovani o adulti, a cui fanno riferimento le consapevolezza e le intenzionalità educative, e autoeducative, credo che possa contribuire a ritrovare la scuola come luogo da cui pensare, interpretare positivamente il mutamento continuo tra generi e generazioni, trasformandolo in discorso colto, scambiato, pedagogico.

Ma, si diceva, su tutto questo i silenzi prevalgono nella scuola. La scuola è un luogo di donne: eppure nelle stesse insegnanti vi è una resistenza ad affrontare i temi e i compiti di una pedagogia sessuata, poiché essa propone un tratto di "radicalità" che costringe le docenti, per praticarla o solo accettarla, a riflettere e a ripercorrere la propria storia personale, di donne e di insegnanti, una conoscenza di sé sessuata che sola può avviare a relazioni pedagogiche, a una critica dei saperi anch'essa sessuata. Non molte si sentono di fare questo percorso, la maggior parte lo considera perdente, forse ancora una storia di miserie femminili. In un lavoro che non riconosce le competenze e le professionalità complesse delle donne, poiché le interpreta ancora come naturali predisposizioni femminili al lavoro di cura, queste donne preferiscono scegliere una concezione ancora emancipativa della professione, difendersi e accreditarsi in presunte tecnicità, scientificità, tassonomie valutative, in saperi non discutibili, in rapporti pedagogici falsamente democratici, perché basati su un'uguaglianza che non esiste, poiché non riconosce le differenze e quindi non riconosce i soggetti. Si rifugiano in quella che ho definito una "pedagogia dell'inganno e dell'autoinganno".

Eppure le stesse preponderanti presenze femminili nelle scuole potrebbero divenire materia educativa, discorso colto e di ricerca, da cui avviare nelle relazioni e nei saperi una riflessione critica, che solo uno sguardo e uno scambio sessuato possono riempire di contenuti e di significati. Porre a critica la "naturale predisposizione al lavoro di cura" non significa togliere valore alle sapienze e competenze storiche delle donne. Significa piuttosto raccontare e raccontarsi che la "cura è una cultura", che si intesse di saperi e di emozioni, è una cultura complessa, un valore che dà valore a quello che si fa. Darsi valore, ma proprio perché donne e insegnanti significa dar valore alla professione e lavorare, in questo credo veramente, perché altri ci entrino, consentire agli uomini

la scoperta che può esistere anche una “cura maschile”, affinché si legittimino – e legittimino i più giovani – a un percorso di esperienza che pone a critica relazioni e saperi, che si sono autonominati alti proprio perché hanno tenuto lontano e separato il percorso della conoscenza da quello del sentire.

Assenze

Se infatti finora ho parlato dei “silenzi”, occorre riflettere anche sulle “assenze”. E quelle maschili nella scuola sono preoccupanti, dannose e destinate a permanere. Perpetuando proprio nel luogo dell’educare quella divisione e stereotipia dei ruoli che rende illusorie e precarie le scelte di libertà di giovani donne e uomini, già in partenza mutilati i loro progetti. Perpetuando un modello di maschile che nega ai più giovani esempi alternativi, “differenti”, di maschilità.

Per gli studenti maschi, la scuola come luogo di donne diviene un invito – dettato dalle norme di genere non discusse criticamente – a non adeguarsi, ad applicare piuttosto il modello della ribellione, più o meno esplicita, più o meno attiva. A scuola si possono accettare i picchi di eccellenza maschile, peraltro previsti e attesi anche dai e dalle docenti, dall’immaginario comune, ma non la tranquillità, la diligenza, sintomi di virilità poco certa. I giovani uomini hanno nella scuola pochi, pochissimi modelli del loro genere, vivono spesso carenze simili anche in famiglia, dove i padri sono poco presenti o disattenti; il loro disagio di crescita, per tanti motivi maggiore rispetto a quello femminile, trova pochi riferimenti in uomini adulti e vicini: se in particolare vengono a mancare gli insegnanti, la risposta può essere un conformistico disprezzo per la cultura, per la scuola, come “cose non da uomini”. Una posizione che rivela, lo sappiamo, l’estrema fragilità, il timore di non corrispondere alla “norma virile”. Con le conseguenze che si conoscono.

Concludo, allora, con le parole di uno tra i pochi insegnanti uomini e tra i pochissimi che praticano nella scuola una pedagogia sessuata.

Allora a me pare primo obiettivo, tutto sommato abbastanza “naturale”, mettere in crisi un’idea di virilità, certi valori attribuiti al genere maschile, l’orrore mitico dell’omosessualità o delle emozioni. Mettere in crisi il modello e il mito angosciante del “vero uomo” (non presente solo fra i maschi) può permettere di dare legittimità e valore alle tante crepe che quel modello per contrasto esalta nel modo di essere autentico dei ragazzi [...]. Il punto, poi, è proprio cosa trova un ragazzo fuori dai modelli tradizionali aggressivi-competitivi dell’essere uomo. Non trova tanto che salvi dalla propria inadeguatezza, che costituisca un punto di riferimento.

Io non vedo altre vie – anche per gli adulti – che, in un certo senso accettare questa realtà un po’ scombinata, riconoscendo quello che forse in essa si presenta come possibilità di nuova ricomposizione, di un altro modo di essere [...]. Come se lo spazio destrutturato fosse finalmente anche libero e aperto a percorsi non necessariamente solitari. (A. Bagni, *Che fare tra noi uomini?*, in G. Armellini-V. Casentino-A. Lellario (a cura di), *Buone notizie dalla scuola*, Pratiche, Milano 1998).

*Il testo di Barbara Mapelli, sintesi autorizzata del saggio *Adolescenti e differenze di genere. Ricerche di identità*, tratto da I. Padoan-M. Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli*

educativi e pratiche formative, Rosenberg & Sellier, Torino 2008, è pubblicato in «Chichibò», n. 50, novembre-dicembre 2008.