

Prospettive educative per generare e ri-generare le rappresentazioni di genere

Riflessioni da una ricerca

Stefano Benini¹

dottorando di ricerca in Scienze Pedagogiche XXV ciclo

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

stefano.benini@unibo.it

Abstract

Lo scritto segue gli esiti di una ricerca qualitativa “rappresentazione di genere” su 172 adolescenti di Bologna e Rimini. I dati raccolti sono letti da un punto di vista pedagogico al fine di delineare tracce e metodi per facilitare le ragazze e i ragazzi alla scoperta di sé e a progettarsi nel proprio essere e divenire femmine e maschi.

The paper follows the findings of qualitative empirical research “gender representation” on 172 adolescents, in Bologna and Rimini. The data collect are reading from a pedagogical viewpoint to delineate tracks and methodologies to facilitate girls and boys to self-discovery and design their being female and male.

Parole chiave: adolescenti, “pensare il genere”, scoperta di sé, educazione al genere, nel-cuore-della-scelta

Key words: adolescents, “think the gender”, self-discovery, gender education, in-the-hearth-of-the-choice

¹ Dottorando di ricerca in Scienze Pedagogiche. E' coordinatore didattico per la Sezione Formativa Bologna 2 del Corso di Laurea in Infermieristica, dell'Università di Bologna. Svolge attività di formazione per professionisti sanitari, con particolare riferimento alle tematiche educative, comunicative e relazionali legate agli ambiti della cura sanitaria. Conduce laboratori sulle “relazioni di cura in sanità” e di medicina narrativa rivolti agli operatori sanitari.

1. Quali tempi e disagi per l'adolescenza?

Molti genitori ed educatori considerano l'adolescenza il tempo del *non ancora*, del *vivere in bilico* nell'indefinitezza, *in attesa di una forma*, spesso legata al ruolo sociale e all'identità di donna e uomo che si diventerà. Secondo tale visione, l'adolescenza viene intesa come un tempo di attesa o di "vigilia", dove gli impegni, le tensioni e le preoccupazioni sono mossi e intenzionati prevalentemente verso l'avvenire, il domani.

Molta della letteratura scientifica e divulgativa pubblicata negli ultimi anni parla dell'adolescenza come un periodo difficile, con vissuti al limite, ai margini della norma e della norma-lità, di ragazze e ragazzi in balia di una bulimia emotiva e comportamenti trasgressivi; di giovani che vivono in un'epoca di passioni tristi (Benasayag, Schmit, 2004). L'adolescenza viene così rappresentata come un territorio sconnesso, roccioso, pieno di trappole e di inceppi; un territorio da transitare velocemente per uscirne il prima possibile "indenni".

Ma l'adolescenza è rappresentata sempre da questi scenari? Quanto il binomio *adolescenza-malessere* è estendibile a tutti i contesti del vivere quotidiano, e quanto, invece, i discorsi sulle "*adolescenze difficili*" sono espressioni di generalizzazioni stereotipate ad opera di opinionisti, trasmissioni e letterature divulgative?

Questi sono alcuni dei quesiti che sorgono a modo di premessa - ma anche di epilogo, quando ci si presta ad indagare l'adolescenza, come è accaduto nel mio caso prendendo parte alla ricerca "Genere e relazioni" del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna².

La ricerca finalizzata a esplorare le rappresentazioni di genere in gruppi di adolescenti, ha coinvolto *femmine, maschi*, figli di *italiani e stranieri*, di estrazione familiare, socio-culturali e ideologiche differenti, frequentati diversificati istituti scolastici (licei, istituti tecnici e professionali), residenti in città (Bologna e Rimini) e in piccoli paesi della provincia, che rappresentano senza ombra di dubbio uno spaccato della realtà giovanile. Prendendo in esame le caratteristiche e i comportamenti attribuiti ai due sessi, si è cercato di cogliere da un lato quanto questi siano legati a stereotipi riprodotti socialmente e, dall'altro, quanto orientino le pratiche di relazione e socializzazione in adolescenza. Da qui, la riflessione sui dati apre a posteriori lo sguardo su altri panorami da cui discendono alcune prospettive pedagogiche, come si cercherà di fare in questo elaborato.

² La ricerca è stata finanziata nell'ambito di un progetto di ricerca biennale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, coordinato da Rossella Ghigi, dal titolo "Processi di genere ne percorso scolastico superiore: problematiche e potenzialità educativa". Alla ricerca hanno preso parte: Stefania Lorenzini, Silvia Leonelli, Rita Casadei, ricercatrici in Pedagogia generale e sociale, Cinzia Albanese, ricercatrice di Psicologia Sociale e di Comunità, Stefano Benini, dottorando di ricerca in Scienze pedagogiche e Laura Fortuna psicologa.

L'indagine realizzata ha coinvolto 172 adolescenti (117 femmine e 55 maschi) di età compresa tra 17 e 20 anni, iscritti al quarto e quinto anno di scuola secondaria superiore e residenti nelle province di Bologna e Rimini. Per l'intero 2010 e nei primi mesi del 2011 sono stati condotti 19 focus group, della durata di due ore circa ciascuno, dove attraverso discorsi chiari e spesso "appassionati" i ragazzi e le ragazze si sono confrontati facendo emergere opinioni e punti di vista sul maschile, sul femminile, sul genere e sulle relazioni. I contenuti elaborati della ricerca sono già stati diffusi nel convegno "La costruzione dell'identità di genere in adolescenza"³ e raccolti in una monografia curata da Cinzia Albanesi e Stefania Lorenzini (Albanesi & Lorenzini, 2011).

Nel corso di ciascun focus group le ragazze e i ragazzi, transitando i discorsi sul genere, hanno parlato di loro e tra loro raccontando e condividendo esperienze (ma anche bisogni, progetti e sogni) proprie del tempo presente, senza marcare, in maniera esplicita, quei contorni di un *territorio minato* di cui la letteratura spesso parla. Più che definirli in "difficoltà", abbiamo incontrato giovani *consapevoli, presenti a sé e agli altri*, che hanno parlato fluidamente della scoperta e/o riscoperta di sé in rapporto ai loro corpi, sentimenti, relazioni, ma anche ai contesti e valori sociali che guidano le direzioni e le scelte di vita dell'oggi e del domani. Le ragazze e i ragazzi hanno manifestato liberamente le loro esperienze, i loro pensieri e prospettive esprimendo sentimenti diversificati che hanno toccato prevalentemente punte di ironia e levità, ma anche di serietà e di preoccupazione. Talvolta sono stati espressi stati d'animo legati al senso di ingiustizia, raramente, invece, sono emerse forme dirette di tristezza e di rabbia. Siamo riusciti così a cogliere progressivamente - ma anche in modo repentino a seconda del tema affrontato, le sensazioni, i pensieri e le opinioni riferiti a quell'*essere stati*, all'*essere-oggi* e al *divenire* femmine e maschi scalzando stati d'animo contrastanti, talvolta anche indecifrabili molto probabilmente perché indicibili prima di tutto a loro stessi. Il fatto che nel corso dell'indagine non siano state palesate forme manifeste di disagio intimo/profondo connesse al fenomeno genere e sessualità, pone la riflessione su quanto "il disagio" sia realmente presente e percepito o quanto, invece, non sia stato "confessato" perché temuto, accantonato e trattenuto a sé o ancor più perché oscurato, occultato e mistificato da frange culturali dominanti.

Ma è possibile giungere ad una fenomenologia del disagio in adolescenza?

Umberto Galimberti nel cercare di dare uno sguardo ampio e complesso al disagio giovanile, sostiene che esso non sia attribuibile alle sole crisi psicologiche "interiori" tipiche di questa età, ma ad un fenomeno complesso, più ampio, che chiama in causa forme di *nichilismo* che si aggirano nei pensieri, nei sentimenti e nelle azioni

³ Il convegno promosso dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione, dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e dalla Regione Emilia Romagna, si è svolto a Bologna il 23-24 giugno 2011

dei giovani d'oggi. Secondo questa prospettiva, ben esplicitata nell'opera del filosofo (Galimberti, 2007), il nichilismo sarebbe quell'*ospite inquietante* alle origini dei malesseri adolescenziali da cui è possibile riconoscere un duplice esito fenomenico: da un lato l'implosione di senso nel qui ed ora; dall'altro l'assenza di prospettive e di orizzonti di speranza per il futuro. Sarebbe dunque il nichilismo a causare "l'epoca delle passioni tristi" e, contemporaneamente, a rendere gli adolescenti "spenti", soli ed impotenti. L'assenza di mete a largo raggio, ma anche di bussole assiologiche, legate ai vissuti di solitudine e di incomprendimento, porterebbero molti ragazzi e ragazze a vagare in compagnia di altre solitudini, sconfinando talvolta nei terreni aridi e insensati dello sballo, del bullismo, dell'apparire e del possedere. Si genera così un disagio dai diversi contorni, che non è tanto psicologico (e per questo non sempre percepito e dichiarato) quanto di natura culturale, come ci spiega Galimberti. Questa prospettiva, dovrebbe, aiutarci a non puntare il dito esclusivamente sui *ragazzi* quando "qualcosa non va" in loro e con loro. Comprendere il mondo degli adolescenti chiede più che mai la disponibilità a dilatare lo sguardo sull'analisi del fenomeno sempre più frequente dell'implosione culturale di *cui i giovani, parcheggiati nelle scuole, nelle università, nei master, nel precariato, sono le prime vittime* (Galimberti, 2007, pag. 13).

Data questa prospettiva, anche i risultati emergenti dalla nostra indagine possono essere messi in relazione con il fenomeno socio-culturale sopra descritto, al fine di poter tracciare prospettive, impegni e strategie pedagogiche utili a smascherare quelle forme di nichilismo che, stando ai fini dell'indagine, si legano all'essere e divenire femmine e maschi a partire dai tempi dell'adolescenza.

2. Un focus group con chiare latenze pedagogiche

La ricerca nata nell'intento di far emergere le rappresentazioni sull'essere femmina e maschio, ha prodotto una *mappa dinamica di esperienza di genere* tracciata grazie alle riflessioni dei ragazzi e dalle ragazze su *ciò che si è o che si potrebbe essere e/o non essere* in riferimento alle caratteristiche attribuite, individualmente e collettivamente, al maschile e al femminile. Tale mappa è costellata da diversi alfabeti che formano le tante parole che costituiscono le testimonianze di vita dei giovani che hanno preso parte all'indagine. Nel corso dell'intera ricerca, infatti, sono emerse *parole, espressioni e convinzioni* libere, schiette e semplici, ma complesse al tempo stesso; parole che hanno avuto il permesso di essere dette proprio perché pro-vocate ed ascoltate. Sappiamo che dare la parola non è solo un atto di cortesia, ma anche la risposta ad un bisogno, una sfida, un'opportunità che corrisponde al desiderio ampiamente diffuso non solo tra le ragazze e i ragazzi. Dirsi e comunicarsi diventa l'occasione per manifestare la propria identità generando espressioni che hanno a che vedere con storie, passioni, ragioni, vertici osservativi e desideri. Dare la parola diventa così una *pratica educativa* come dice Paulo Friere (Freire, 1971) per *educare alla libertà* secondo Mariagrazia Contini (Contini, 2009) fornendo un luogo – lo spazio dialo-

gico - in cui è permesso tirare fuori ciò che dentro c'è, per conoscerlo e farlo conoscere, anche in un contesto di ricerca. La parola poi, assume un significato del tutto particolare in quelle situazioni dove è diffusa la percezione che nessuno voglia prestare una vera attenzione al bisogno di raccontarsi, come spesso accade nei tempi e nei contesti abitati dall'adolescenza.

Dare la parola ad un gruppo di ragazze e ragazzi all'interno di una ricerca interdisciplinare che tratta sotto diverse prospettive la *fenomenologia del genere*, al di là delle difficoltà, delle scelte metodologiche e dei dubbi, ci ha dato la possibilità di avvicinarci ad un sapere che evoca vissuti, rappresentazioni, comportamenti e progetti propri di un mondo interiore che vuole essere riconosciuto.

Quanto è emerso dalla ricerca deriva, infatti, dall'aver dato la parola e dall'averla colta, presa, custodita e maneggiata, in una situazione di confronto e di scambio, all'interno di un contesto – la scuola – dove spesso le parole sono unidirezionali (dall'insegnante agli studenti) e quasi mai narrano di riflessioni profonde che hanno a che fare con il proprio *essere e divenire donna e uomo*.

L'indagine ha così fornito un tempo e uno spazio dove le parole degli adolescenti sono state pensate, scritte e dette per essere condivise, ri-significate e in alcuni casi anche trasformate, assumendo via via valore, non solo per la ricerca in sé, ma anche per l'esperienza vissuta da ciascuna ragazza e ragazzo a cui è stata data la possibilità di dirsi in libertà. In questa direzione le parole, le frasi e le considerazioni sono diventate un veicolo di *auto-configurazione, di presentazione e svelamento*: dicendosi ciascuno (individuo, ma anche gruppo) ha avuto l'opportunità di scoprire un po' più di sé e dell'altro tramite un processo di riflessione e condivisione, pur racchiuso all'interno dello specifico disegno euristico palesato in ogni focus group. La ricerca, infatti, non intendeva fotografare una generale realtà adolescenziale secondo un approccio neutrale teso a rilevare costanti ed estensioni trasferibili, ma si è mossa, fin dalla sua progettazione, per svelare intrecci relazionali singoli e plurali, legati al contesto specifico di ciascun focus, in ragione del fatto che le questioni di genere, come spiega Barbara Mapelli, hanno a che vedere sempre con categorie relazionali e culturali (Mapelli, 2001). Nel caso specifico, oltre a descrivere i fenomeni legati al genere, si è cercato di comprendere più compiutamente i significati espressi ed inespresi nel corso di ciascun focus, attraverso una prospettiva che si può certamente definire ermeneutica. L'indagine ermeneutica, nata per comprendere un'esperienza in riferimento all'interpretazione di coloro che la vivono ha permesso di investigare le reti di significato partendo dall'analisi delle parole utilizzate. Per questo il linguaggio, dall'avvio al termine di ciascun focus, è stato l'oggetto privilegiato di indagine, seppur non esclusivo. Non ci si è limitati a raccogliere i soli lemmi di un lessico specifico, ma si è cercato, per quanto fosse possibile, di dilatare lo sguardo verso un panorama più ampio, per recuperare ogni dettaglio che potesse ricondurre all'intera complessità adolescenziale del *divenire donne e uomini*. Le parole sono state così ricollegate ai silenzi, alle espressioni, alle risate e ai movimenti in entrata e

in uscita di ciascun ragazzo/a e del gruppo, manifestati durante l'indagine. Anche agli aspetti prosodici, alle interrelazioni e alle sovrapposizioni di parole si è cercato di dare ascolto, come al clima che progressivamente si dipanava nel corso di ciascun focus group; in questo caso il diario di bordo dell'osservatore, sempre presente ad ogni rilevazione, con le sue note di campo ha permesso di determinare la narrazione del quadro esperienziale che è stato riportato.

Già in fase di progettazione dell'indagine oltre a definire la problematica e gli strumenti per la raccolta dei dati (con l'apporto determinante di Cinzia Albanesi per l'impostazione metodologica della ricerca), si è cercato di riflettere sulle strategie possibili per "entrare", "aprirsi" ed "incontrare" i ragazzi e le ragazze tenendo conto delle tematiche particolari e intime che l'indagine avrebbe sondato. Si è ritenuto, infatti, che la possibilità di confrontarsi su argomenti personali quali il genere, le relazioni e la sessualità, sia correlata alla percezione di essere in un contesto sicuro, capace di sostenere, gestire e strutturare la complessità, nonché l'accoglienza, di qualsiasi pensiero e vissuto. Per tali motivi, prima di procedere con la rilevazione dei dati, sono stati fatti due focus campione rivolti ad alcuni studenti universitari, per poter testare la metodologia e, conseguentemente, lo stile da utilizzare nel corso della conduzione.

L'attenzione della ricerca quindi non è stata orientata al singolo movimento (dal ricercatore al "ricercato"), ma è stata prefigurata contemplando altre direzioni per cercare di comprendere se fosse possibile lasciare *qualche cosa*, in termini soprattutto di apprendimento, a coloro che ve ne prendevano parte. Stando alla testimonianza di molti ragazzi e ragazze trasfusa al termine di alcuni focus group, l'esperienza è stata dichiarata molto significativa non tanto per la partecipazione alla ricerca in sé, quanto per la possibilità avuta di riflettere e discutere su argomenti di rilievo, manifestando liberamente il proprio sapere.

È possibile sostenere, quindi, che in tutto il suo percorso, l'indagine abbia manifestato una propria intenzionalità educativa che può essere colta non soltanto in *differita*, volta cioè a chi "da fuori" legge, studia e ne analizza i risultati, ma anche per chi è stato "dentro", nel *corso dell'azione*, come è accaduto ai ragazzi e alle ragazze che hanno riflettuto sulla propria esperienza di genere parlando agli altri e a sé, anche di sé.

La *trama pedagogica* che si ricava, ritessendo l'esperienza empirica nel suo complesso, può essere sintetizzata nei seguenti tre momenti:

- *primo momento - le parole sui generi*, quando i ragazzi hanno espresso le proprie rappresentazioni attraverso aggettivi e sostantivi riproducendo un proprio pensiero, punti di vista, vissuti, ideologie, preconcetti sull'esser maschio e l'esser femmina;
- *secondo momento - la messa in circolo delle parole* e la condivisione delle proprie rappresentazioni ed esperienze, nel momento in cui hanno spiegato il significato delle parole, avviando così un confronto di vissuti sollecitato anche da alcune domande

fatte per investigare più approfonditamente le reti di significati presenti nelle esperienze riportate;

- *terzo momento* - oltre le attribuzioni iniziali e la dislocazione dei post it⁴, quando al termine di ciascun focus il conduttore chiedeva se ci sarebbe stata la disponibilità a rivedere/modificare/riposizionare le rappresentazioni date all'inizio.

Questi tre movimenti nella loro processualità hanno permesso agli studenti di prendere parte ad un'esperienza, che pur connotata da una precisa intenzionalità empirica, si è caratterizzata per i suoi risvolti dialogici, riflessivi e trasformativi, attribuendo alla ricerca anche un secondo fine sorretto da un intento autopoietico, pur latente e certamente non determinante.

3. Le rappresentazioni per tratteggiare il *sensu* sui generi degli adolescenti

L'offerta di uno spazio di ascolto, di confronto e di esperienza tesa a facilitare l'esplorazione e la sperimentazione di percorsi di conoscenza, di sviluppo e di affermazioni di sé, sono stati gli obiettivi educativi, seppur latenti, della ricerca. Nel corso dell'indagine più volte ci si è soffermati a comprendere quanto il dialogo e il confronto potesse favorire un percorso di crescita e di sviluppo della propria rappresentazione di genere più o meno consapevole, attraverso una lettura che privilegiasse l'attenzione allo scambio fra ragazzi e ragazze.

Lo strumento del focus group è parso fin da subito quello più appropriato per poter acquisire le rappresentazioni sociali dell'essere maschio e femmina in un periodo particolare della vita, prendendo anche in esame le caratteristiche e i comportamenti attribuiti comunemente ai due sessi. Il focus group, attivando situazioni dove le parole sono franche e vengono dette in una condizione che potrebbe assomigliare ad una conversazione "quotidiana" (Albanesi, 2004), ha dato la possibilità a noi adulti, di essere presente durante le svolgersi delle interazioni tra pari. La

⁴ In apertura dei focus group sono stati consegnati a ciascun ragazzo e ragazza 6 post-it sui quali è stato chiesto di scrivere tre parole associate a "maschio" e tre parole associate a "femmina". I post it, differenziati per colore, sono stati attaccati da ogni studente su due sagome (una femminile e una maschile) riprodotte su un cartellone, mettendo in evidenza le parole attribuite dalle ragazze e dai ragazzi per tracciare una prima rappresentazione dell'essere maschio e dell'essere femmina. La scelta di utilizzare il post-it è stata fatta prevalentemente per due ragioni: la prima in quanto risultava altamente funzionale allo svolgersi e agli obiettivi della ricerca; la seconda in quanto prodotto utilizzato dagli adolescenti. E' stato, infatti, al momento della consegna dei post-it che la maggior parte delle ragazze e dei ragazzi ha iniziato a prendere confidenza con la ricerca, riproponendo quel clima di calore e di spontaneità che spesso nel contesto scolastico trova spazio al di fuori delle lezioni frontali. In questo caso è stato possibile abbassare quella soglia di perplessità e di imbarazzo dovuto, molto probabilmente, all'essere soggetti di una ricerca condotta da adulti estranei e provenienti dal contesto universitario. Le parole che i ragazzi hanno scritto sui post it, sono state considerate come una ri-presentazione filtrata dalle attribuzioni di senso che ciascun adolescente ha assegnato al concetto di maschio e di femmina nella loro generalità; dunque rappresentazioni di genere.

realtà adolescenziale si è così manifestata per come essa è, mantenendosi fedele alle rappresentazioni di genere che sono state espresse, e colte dall'indagine nella loro originarietà. Seppur in maniera velata e non apertamente dichiarata, la ricerca ha messo in campo un implicito orientamento *fenomenologico* e *problematicistico*, dal momento in cui la fenomenologia è interessata a cogliere la specificità essenziale di ogni fenomeno e il problematicismo pedagogico, mira a superare gli assoluti dogmatici di verità sovrastoriche e considera sempre anche ciò che non appare, ovvero l'altra "faccia della luna".

Se l'obiettivo dichiarato era quello di delineare le rappresentazioni di genere, a prescindere dalle conoscenze disponibili in letteratura, per comprendere il sapere di ciascun ragazzo e ragazza nella propria originalità di vissuto e pensiero, senza farlo sentire come "uno tra tanti", è stato necessario posare uno sguardo che non fosse limitato a comprendere solo la forma superficiale e immediata delle attribuzioni date. Non sarebbe stato sufficiente analizzare il fenomeno riassumibile nell'asserzione "per gli adolescenti la rappresentazione di genere è..." ma è stato necessario comprendere qualcosa di più. A tal fine, l'indagine ha posto l'attenzione a quello che nel linguaggio fenomenologico viene definito *atto intenzionale della coscienza* per cogliere il *fenomeno genere* per come appare e si manifesta nei vissuti concreti dei ragazzi coinvolti. Più precisamente, si è cercato di approssimarsi al fenomeno nella sua essenza, facendo riferimento, per analogia, al pensiero di Hanna Arendt come riportato da Luigina Mortari: *se l'atto intenzionale ha come oggetto un albero, ciò che nella fenomenologia diventa oggetto di indagine non è l'albero là fuori, ma l'albero visto dalla mia coscienza, perché esso è in ogni caso l'oggetto reale della mia coscienza* (Mortari, 2003, pag. 83). In questo caso lo sguardo è andato alla ricerca di una realtà non colta nella sua oggettività, ma nella sua dimensione soggettiva ed intersoggettiva veicolata da una rappresentazione. Tale prospettiva apre anche all'assunto di Gregory Bateson secondo cui "la mappa non è il territorio" (G. Bateson, 1984), ma una sua riproduzione in scala diversificata, potendo così affermare che le mappe mentali raccolte, guidano le significazioni e le azioni dei ragazzi nel loro "territorio genere". Poiché la raccolta delle rappresentazioni è stata resa possibile dalla registrazione delle espressioni verbali, la spontaneità e l'immediatezza dei linguaggi utilizzati ha via via delineato anche un "lessico di genere" adolescenziale denso di rappresentazioni e di significati generali.

La rappresentazione, come spiega Marco Dallari, è un'operazione conoscitiva in base alla quale un oggetto risulta più o meno chiaramente alla coscienza ed è legata all'idea di senso che si intende attribuire al fenomeno (Dallari, 2000). La rappresentazione di un oggetto, ad esempio, si connota come un contenuto mentale che ha a che vedere con la percezione, ma non sempre è legata ad essa, dal momento che le rappresentazioni possono sussistere in assenza dell'oggetto stesso. Infatti, se la percezione si lega ad una relazione diretta con l'oggetto (come la percezione del calore dipende dalla presenza del calore con conseguenze immediate a livello sen-

soriale), la sua rappresentazione può essere disgiunta dalla presenza fisica del calore, in quanto connessa all'esperienza vissuta e alla memoria assimilata della percezione. Nel caso della rappresentazione di genere sussiste qualcosa di più complesso dal momento che essa chiama in causa sia la percezione di sé (sentirsi maschio o femmina) sia la percezione degli altri (in relazione al loro essere maschi e femmine), ma anche l'idea e i *significati* assimilati e trasmessi dalle esperienze dirette e indirette legate alle diverse percezioni del sentirsi e del sentire gli altri.

La rappresentazione, nel delineare una mappa mentale spesso impermanente, racchiude l'idea di senso collegata ad un fenomeno che sarà comunque sempre letto, in un primo momento, nell'ottica della soggettività data la propria esperienza. Questa è la ragione per cui nella costruzione delle rappresentazioni entrano in gioco una pluralità di fattori che si connettono ai riferimenti personali, presenti e remoti consapevoli e no, costellati da influenze relazionali, emotivo-affettive, simboliche, culturali, valoriali, di credenze, incontrate ed acquisite nel corso del proprio divenire.

Il senso di un fenomeno non si limita però ad essere circoscritto nel solo atto cognitivo di un pensiero, racchiuso nel luogo interiore del nascosto, del non afferrabile ad altri; esso, spiega Marco Dallari, spesso si presta a divenire *pensiero detto* pronto ad entrare in relazione con altre rappresentazioni. Ed è con la trasformazione in linguaggio che la rappresentazione si muove verso nuovi orizzonti, disponibile a scambi successivi i quali possono portare a ulteriori livelli di modifica e/o aggiustamenti della rappresentazione stessa. Nel momento in cui una rappresentazione si fa parola viene a costituirsi il linguaggio. È risaputo come il linguaggio sia un sistema simbolico di comunicazione estremamente potente. Per poter trasferire in forma verbale un concetto, un'emozione o una situazione, utilizziamo alcune delle tante *parole* che dimorano nel nostro "lessico mentale" (Job & Ruminati, 1984). Le parole designano, nella loro articolazione, uno o più significati, cioè *contenuti di senso* che vengono svelati attraverso un complesso organizzato di suoni. Le parole, infatti, esprimono e riconducono ad un'immagine o ad una rappresentazione di ciò che sta dentro (pur ap-prese dal fuori), permettendo di esternare ciò che esse sottendono. Attraverso il linguaggio la rappresentazione segue così un percorso che va dall'individuale al relazione, per tornare poi all'individuale, in una dimensione di intersoggettività. Questo è il motivo per cui una rappresentazione non sarà mai un concetto statico, data per sempre, anche quando viene confermata nella sua dimensione di senso data/acquisita/elaborata in origine.

Quando la rappresentazione nella sua dinamicità, apertura e parola viene gettata all'esterno collegandosi ad altre rappresentazioni diventa un *fenomeno sociale* la cui funzione, continua Dallari riferendosi all'analisi di Durkheim, è quella di stabilire un ordine tale da permettere alla persona di orientarsi nel suo mondo sociale e conseguentemente stabilire uno scambio simbolico fra i membri di una comunità. La rappresentazione svolge così una duplice funzione: quella di fornire un codice

capace di nominare e classificare i vari aspetti e le varie parti del mondo e, simultaneamente, la capacità di classificare e attribuire il senso al mondo e alle sue parti. In entrambi i casi la rappresentazione non può prescindere dai rapporti con le categorie di *relazione* e di *contesto*.

Queste premesse epistemologiche hanno per certi verso sostenuto la ricerca, al fine di poter comprendere le rappresentazioni di genere in adolescenza in riferimento ad alcuni sistemi di relazione (l'amicizia, la famiglia, la coppia, il corpo) entro cui i ragazzi e le ragazze si trovano a vivere.

4. Ri-pensare il genere in un'ottica problematicistica

Il focus group è divenuto al tempo stesso spazio e occasione di pensabilità e dicibilità sul proprio essere e diventare uomo e donna, in un confronto tra pari.

Il sapere sul genere si delinea innanzitutto come un sapere esperienziale per il fatto che ciascuno di noi costruisce il proprio *essere* e *sentirsi* maschio e femmina a partire dall'esperienza che ha di sé e degli altri in una dimensione dinamica e intersoggettiva. In adolescenza, come in età adulta, accade spesso che il proprio genere venga però vissuto irriflessivamente, conservando tra le pieghe della propria mente, una rappresentazione di genere informe e grezza, cioè data per scontata. Su tali *ovvietà* solitamente non viene destato alcun "sospetto", né presa alcuna distanza; le valutazioni indotte dalle tendenze culturali contemporanee sulla differenza di genere (esaltazione della giovinezza e bellezza al femminile e del potere/possedere al maschile) sono tutto sommate accettabili. Lo dimostrano, ad esempio, certi episodi di cronaca recente dove per alcune ragazze è *norma-le* usare il proprio corpo in cambio di *attimi* di notorietà, come è altrettanto *norma-le* per certi uomini acquistare quei corpi per poter rafforzare i propri *attimi* di potere. In tutto ciò, la rimozione di qualsiasi forma di dubbio avviene se a proporre tale modello è il tacito potere politico, economico e culturale, come abbiamo visto in questi ultimi tempi nella realtà italiana.

Per contrastare tale fenomeno sono necessari modelli educativi che decongelino questo ordine stereotipato e falsato sul genere; modelli che siano in grado di stimolare in prima istanza le ragazze e i ragazzi ad andare oltre al *senso comune* per poter *pensare con senso* (Mortari, 2003) il proprio e altrui genere e rintracciare i personali e intimi significati. Affinché l'esperienza di genere possa costituirsi come *sapere possibile, personale e fondato*, occorre poter sviluppare quella capacità meditativa e riflessiva necessaria a stimolare ciascuna ragazza e ragazzo ad interrogarsi su *come* si *pensa*, si *sente* e si *percepisce* in riferimento al proprio e altrui genere. In tal modo il *pensare di sé*, ma anche *su di sé* e *con sé* (ma anche *con gli altri*) diventa quella forma teoretica-operativa fondamentale che promuove, nell'ottica del problematicismo pedagogico, l'impegno personale in direzione del *proprio significato esistenziale*. Significato, come spiega Mariagrazia Contini, che si rivelerà nella sua originarietà ed esclu-

sività proprio perché pensato, elaborato e trasformato e non accettato come “già dato” o “già programmato”(Contini & Genovese, 1997, pag. 57).

Pensare il proprio genere in adolescenza diventa così una sfida possibile per combattere le derive nichilistiche e contrastare gli equilibri cristallizzati dell'esistente che tendono ad appiattire soggetti, relazioni e progettualità, come si è visto nella prima fase della ricerca. Infatti dalla lettura delle attribuzioni scritte sui post it tenendo conto degli indici di frequenza, emerge che *le femmine* vengono rappresentate come *sensibili e i maschi forti* riproponendo quella immagine simbolica, molto probabilmente non pensata, ma gettata istintivamente poiché replica di un pensiero già pensato da altri.

Pensare il proprio genere, invece, significa dare voce alla propria esperienza, attraverso un atto cognitivo che ha come punto di partenza e di arrivo il *contatto con sé*, in un atteggiamento di ascolto e di riflessione sulla propria presenza nel mondo e sul proprio divenire in un'ottica di genere.

5. Prospettive pedagogiche per camminare verso la scoperta di sé

Sono veramente rare le occasioni in cui le ragazze e i ragazzi vengono chiamati a pensare tra sé e con gli altri il proprio e altrui genere. A scuola come in famiglia, in discoteca o seguendo un programma televisivo i giovani spesso si trovano soli, circondati da un vortice di parole, di modelli e di comportamenti già dati, impliciti e per certi versi logori che rimarcano gli stereotipi di genere proposti dalla cultura diffusa e dominante. Giungere alla propria autoconsapevolezza, - ovvero avere coscienza di chi si è oggi e di chi si pensa/teme/spera di diventare domani, in riferimento anche all'identità sessuata, spesso è un percorso silenzioso, vissuto nell'intimo dei pensieri tra i luoghi solitari delle proprie stanze segrete. Nel compiere tale percorso ci si imbatte ai piedi della metaforica collina dei tabù personali, qui eretti da prospettive culturali e avvallate da certe prassi educative, secondo cui le *questioni di genere* sono fatti personali, intimi e problematici, di cui spesso vergognarsi. Diventa così difficile poter condividere il proprio vissuto sul diventare donne e uomini, e ancor di più quando si incontrano quelle tracce “controcorrenti” al modello idealizzato che solcano i terreni della propria identità di genere. Cosa accade allora quando un ragazzo si percepisce dolce e debole e una ragazza si sente stupida e insensibile? In assenza della corrispondenza a quel *dover essere* di cui gli stereotipi e le prefigurazioni prescrivono contemporaneamente la direzione e la meta, quali sono gli esiti in termini di vissuto e di relazioni interpersonali?

Spesso ci si trova a vivere uno stato di disagio, di conflitto, di solitudine che fanno cadere l'adolescente in una crisi, il più delle volte, silenziosa. Lo stereotipo diventa così una trappola che può far male, rendendo sconnesso il percorso che porta alla propria autodeterminazione, soprattutto se in età giovanile. Sono dunque gli stereotipi a solcare profondamente quella soluzione di continuo svelando progressivamente una ferita che distanzia i lembi tra quello che *si deve* e *si potrebbe/vorrebbe* esse-

re. In tal senso, gli interventi educativi non devono certo tendere all'occultamento o all'abbattimento degli stereotipi, quanto, invece, al raggiungimento della loro *de-costruzione*, come suggerisce Barbara Mapelli (Mapelli, 2007). Gli stereotipi di genere sono infatti portatori di una storia di cui è importante comprenderne i significati e i retrospensieri che li compongono. Dai cliché di genere è possibile apprendere quelle rappresentazioni, quei condizionamenti e quelle tradizioni sul femminile e sul maschile che si sono sviluppati, pur nella loro fissità, nel corso dei tempi. Annullare gli stereotipi significherebbe per certi versi perdere un'opportunità di emancipazione in una prospettiva pedagogica. Gli interventi educativi nei confronti degli adolescenti, dovrebbero perciò includere quelle pratiche che a partire dall'analisi degli stereotipi e pregiudizi li smontano e li analizzano al fine di generare apprendimenti e, contemporaneamente, avviare forme di comunicazione e di dialogo. Il problema che spesso troviamo nei contesti educativi (in primis la scuola) è il fatto che di stereotipo non si parla mai, avvallando così quella categorizzazione di genere che viene implicitamente appresa e replicata. Riflettere sugli stereotipi è dunque una direzione necessaria per potere sviluppare le capacità critiche e prendere atto della parzialità della visione culturale pre-data. Solo sullo stereotipo problematizzato e destrutturato sarà possibile aggiungere nuovi sguardi che risentono dei patrimoni di esperienze e sentimenti appartenenti al *sapere autobiografico* di ciascuno. Si tratta in questo caso di avviare un processo di differenziazione dove ragazze e ragazzi possono "pensare da soli" valorizzando la propria visione del mondo e divenire consapevoli e responsabili dei pensieri e comportamenti di cui sono artefici. Da un punto di vista pedagogico significa avviare progetti che puntino sull'autoeducazione per far prendere coscienza, non solo dei limiti e delle mancanze, ma anche delle capacità e risorse in essere o in divenire necessarie a promuovere un'indipendenza intellettuale, emotiva e creativa sulla propria identità di genere. La capacità di poter entrare in dialogo con se stessi, per ascoltarsi e riflettersi, è la strada che conduce a prendere confidenza con la propria impermanenza, scoprendo già in adolescenza che l'immagine che si ha e si vive di sé è ben lungi dall'essere coerente e monolitica. In questo senso è necessario promuovere pratiche educative che tendano alla valorizzazione della differenza e della diversità di ciascuno, al fine di sostenere le *forme* più autentiche e quelle ancora *in fieri* di ciascun ragazzo/a. Ciò chiede la disponibilità a prendere in mano la propria storia, per riconoscerne le stereotipie condizionanti da cui distanziarsi per sperimentare nuovi percorsi per raggiungere sé. L'impegno formativo in tal senso deve tendere all'offerta di momenti formali dove le ragazze e i ragazzi possono imparare a guardarsi e interrogarsi sul proprio vissuto e fare progetti. La progettualità non può essere realizzata però in termini individualistici, ma chiede di esser inserita in una logica intersoggettiva. Infatti, come ci spiega Mariagrazia Contini *non basta guardarsi allo specchio, per sapere chi e come si è* (Contini, 2009, pag. 43) ma è necessario entrare in rapporto profondo con sé attraverso una costante pratica autoriflessiva

Prospettive educative per generare e ri-generare le rappresentazioni di genere – S. Benini

ed un continuo confronto con gli altri; queste sono dunque le condizioni per apprendere un po' più di sé. Si tratta concretamente di predisporre progetti educativi volti a sostenere gli adolescenti a *generare e ri-generare le proprie rappresentazioni di genere* attraverso la de-costruzioni e ri-costruzioni di trame narrative fluide e coese che raccordino le tante e cangianti versioni di sé. Questo principio si integra al filo rosso che raccorda gli autori del testo “Educare al genere” (Gamberi & Maio & Selmi, 2010) secondo cui è necessario schiudere a nuove consapevolezza affinché ciascuno possa sentirsi libero/a di aprire i propri orizzonti, eludendo così quelle cristallizzazioni legate ad una dimensioni di mascolinità e femminilità stereotipate. *L'educazione al genere* diventa un'occasione di esplorazione e sperimentazione di sé per accompagnare le ragazze e i ragazzi nel loro divenire donne e uomini sfidando quell'ordine simbolico che aprono a varchi di definizione e ridefinizione già in adolescenza. I giovani sono così chiamati a lavorare per loro stessi nel qui ed ora, senza guardare con eccessiva preoccupazione alle forme del domani; ragione per cui l'adolescenza non può più essere considerata solo come tempo di attesa, ma, come un tempo e luogo di presenza.

6. POST SCRIPTUM: verso una “pedagogia dei post it” per giungere al cuore della scelta

I post it hanno avuto una funzione importante nello svolgersi dell'intera ricerca, dal momento che tutti i focus group sono stati avviati e si sono conclusi con essi.

I post it sono stati dunque strumenti di mediazione preziosa per l'indagine; hanno contemporaneamente permesso di scaldare il clima promuovendo la partecipazione dei ragazzi e di raccogliere i dati importanti (le associazioni, le parole, gli aggettivi) per conoscere e dialogare con le rappresentazione di genere di un campione di adolescenti.

I post it sono stati maneggiati e scritti per essere attaccati e spostati; difatti, in apertura, dopo aver segnato le rappresentazioni, i ragazzi hanno attaccato individualmente i propri post it rispettivamente nelle due sagome raffiguranti il genere maschile e femminile, mentre in chiusura li hanno spostati, cambiando la posizione di partenza per definire nuove mappe di genere. Tale dislocazione rappresenta la metafora che racchiude il senso pedagogico dell'intera ricerca secondo cui è possibile andare oltre agli stereotipi di genere.

Il fatto che gli adolescenti abbiano rivisto e modificato la posizione iniziale alle loro attribuzioni di genere, collocando i post it prevalentemente nella linea di confine tra le due sagome, mette in evidenza la volontà di modificare certi significati, alla luce prevalentemente della riflessione personale, del dialogo e del confronto intersoggettivo.

Questa metafora assume un significato particolare se si considera che l'oggetto del cambiamento non riguarda una “pura” e personale rappresentazione, quanto una immagine collettiva, stereotipata che da sempre marca le differenze di genere.

Per il fatto che le ragazze e i ragazzi in quasi tutti i focus group abbiano al termine spostato prevalentemente i post it riportanti i maggior indice di occorrenza - sensibile, forte, intelligente e coraggio – collocandole al centro tra le due sagome, ci dimostra quanto la discussione abbia “unito” anziché separato, riconducendo così l’attenzione alle similitudini e ai tratti comuni nei e tra i generi.

Nell’andamento dell’indagine lo stereotipo è stato dapprima accolto e solo in seguito progressivamente decostruito grazie alla condivisione delle esperienze e dei vissuti individuali dei ragazzi. Tale percorso ha fatto perdere quel valore esclusivo e polarizzato dello stereotipo: ragione per cui la *forza* può essere considerata una caratteristica che appartiene sia all’uomo sia della donna⁵, così come la sensibilità, l’intelligenza e i tanti altri aggettivi riportati nei post it. In questo caso i ragazzi sono riusciti a comprendere la parzialità delle proprie rappresentazioni e a rispecchiarle non solo al proprio genere, ma anche a quello opposto, grazie alla singolarità e ai trascorsi di ognuno, che esula dalla sola condizione sessuale di appartenenza. Le rispettive molteplicità si sono così incontrate in quella terra di confine in cui il maschile e il femminile sono contemporaneamente inclusi ed esclusi, dove la differenza non viene più fatta dal proprio genotipo, quanto, invece, dalla storicità e progettualità unica e originale di ciascuno e ciascuna aprendo, come spiega Contini, alla *differenza* (Contini, 2009, pag. 38).

Generare il proprio genere è dunque possibile nella misura in cui ognuno si sente chiamato in causa nella propria irriducibile specificità, precludendo ogni possibile delega ad altri della proprie responsabilità diventando così concretamente, e non in astratto, il proprio essere femmina e maschio. Essere e divenire sé stessi, dunque, passa inevitabilmente attraverso la consapevolezza e l’accettazione della propria poliedricità, congiunta alla possibilità di poter dare un *significato* al proprio esistere, attraverso il confronto con tutto ciò che sta fuori e dentro di sé. L’attenzione pedagogica, quindi, non può più prescindere dal confronto e dall’offerta di percorsi complessi volti alla costruzione della *scelta*. Portare i ragazzi *nel cuore della scelta*, parafrasando il titolo del testo di Maurizio Fabbri (Fabbri, 2005), diventa quel tentativo di spezzare la coazione a ripetere dei condizionamenti di genere, attraverso il monito dell’*aut-aut*⁶ kirkegaardiano secondo cui i ragazzi e

⁵ Il tema della *forza* è stato trattato in particolare nel contributo di S. Lorenzini (cfr Albanesi & Lorenzini, 2011)

⁶ Il filosofo danese Soren Kierkegaard rivendica l’assoluta libertà di ogni singola persona, come valore supremo che non può essere sacrificato a nessuna logica di potere. Contrapponendo i due stadi fondamentali della vita: la vita estetica e la vita etica, sollecita a prendere delle decisioni scegliendo su come vivere la vita, contrastando la logica della non scelta che porta passivamente alla deriva, lasciando che ciascuno scivoli lungo il “fiume della vita”. Criticando la logica di Hegel, che tutto risolveva nella sintesi degli opposti (et-et) Kierkegaard richiama la cruciale necessità di scegliere tra due opposti, ecco dunque l’aut-aut. La vita dunque sarebbe una

le ragazze sono chiamati nella vita vera a compiere delle scelte. La scelta è dunque un atto di libertà, che non sarà data per sempre, in quanto, come riporta Fabbri, essa *si rinnova in funzione di orizzonti possibili che, proprio perché sono tali, possono smentire o rimettere in discussione le scelte precedenti* (Fabbri, 2005, pag. 24). Allora ogni scelta di rappresentare - ma anche di essere e di divenire - il proprio e altrui genere sarà sempre incompiuta poiché valida solo per sé, e non per gli altri, in un determinato momento della propria esistenza personale. Saranno dunque i dubbi, i limiti, i contrasti insiti nelle stesse scelte, così come le contraddizioni e le sofferenze a farci tendere continuamente verso *la scelta di scegliere* per poter essere sempre più noi stessi (al maschile e al femminile) anziché cercare di essere, per forza e ad ogni costo, come gli altri e le altre sembrano talvolta chiederci.

Bibliografia

- Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V., Mapelli, B., Piussi, A.M., & Ulivieri, S. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini studio.
- Albanesi, C., & Lorenzini, S. (2011). *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe*. Bologna: Clueb.
- Albanesi, C. (2004). *I focus Group*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello, Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini, M., & Genovese, A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (2000). Pensare, dire il pensiero, educare. Il punto di vista della pedagogia. *Encyclopaideia* n. 8, pp. 65-99.
- Fabbri, M. (2005). *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*. Milano: Unicopli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano, Mondadori.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Iori, V. (2001). La differenza di genere: alcune questioni. Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V., Mapelli, B., Piussi, A.M., & Ulivieri, S. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini studio.

scelta sottolineando con forza la prospettiva e la responsabilità che viene centrata sulla singola persona.

- Leonelli, S. (2008). *Dal singolare al plurale. Simone de Beauvoir e l'autobiografia al femminile come percorso di formazione*. Bologna: Clueb.
- Leonelli, S. (2003). *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*. Bologna: Clueb.
- Gamberi, C., Maio A., & Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Mapelli, B. (2007). La radicalità della tematica di genere in educazione. Tamanini, C. (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*. Trento: Iprase del Trentino.
- Mapelli, B. (2001) Educare nel tempo. Generi e generazioni, Demetrio. D., Giusti. M., Iori.V., Mapelli. B., Piusi. A.M., & Ulivieri. S. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini studio.
- Monceri, F. (2010). Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e genere. Gamberi, C., Maio A., & Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo*. Roma: Carrocci.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Peroni, A. & Setter, G. (2005). Adolescenti particolari. Analisi psicologica del diario di un adolescente impegnato. Trento: Erikson.
- Sartori, F. (2008). La costruzione del genere tra i giovani. *Pedagogika* – XII – 2. pp. 44-50.