

La sfida della diversità e la formazione di genere

The challenge of diversity and gender training

Elisabetta Musi

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

abstract

Everyone identity builds by opening to the difference, reveals itself by interpersonal relationships. Such dynamism supports the human becoming, allows the interactions flourishing, the individual and collective evolution. But to make it happen, it is necessary to feed a critical thought on the symbolic order and the life contexts. It is necessary, that is, to increase the civilization level to which competent educators and care professionals can engage. Pedagogical discourse and training are therefore invested by particular tasks and responsibilities, which the deep and pending social transformations ongoing insistently urges.

Keywords: *identity, gender, education*

L'identità di ognuno si costruisce nell'apertura alla differenza e si rivela nella relazione. Tale dinamismo sostiene il divenire umano, permette il fiorire delle interazioni e l'evoluzione individuale e collettiva. Ma perché questo accada occorre alimentare una riflessione critica sull'ordine simbolico e sui contesti di vita che esso schiude, è necessario cioè che aumenti il livello di civiltà a cui possono concorrere professionisti delle relazioni educative e di cura consapevoli e competenti. Il discorso pedagogico e la formazione sono dunque investite di compiti e responsabilità particolari, che le profonde e repentine trasformazioni sociali in atto insistentemente sollecitano.

Parole chiave: identità, differenza di genere, educazione

La sfida della diversità e la formazione di genere

1. Il *destino* di non avere una *destinazione* predefinita

Potremo mai trovarci in pace con l'universo?
E con noi stessi? Il signor Palomar è tutt'altro
che sicuro di riuscirci, ma se non altro, conti-
nua a cercare una strada.

Italo Calvino, *Palomar*

Ogni essere umano nasce dall'incontro tra due soggetti differenti e porta in sé questa memoria come un destino, un'esortazione a diventare altro, "di più" (Freire, 2002). Dalla percezione di una mancanza ha origine il desiderio, la tensione al superamento dei limiti della carne. Col corpo infatti ognuno stabilisce una relazione inquieta, sintesi paradossale e indomita tra essere e avere, per cui "di questo corpo non posso dire né che sono io né che non sono io" (Marcel, 1999, p. 130). *Abbiamo* un corpo ma *siamo* anche un corpo (Prini, 1991), poiché le nostre possibilità esistenziali (il nostro *essere*) si realizzano a-partire-da e nella-misura-in-cui le risorse e i limiti della materialità corporea (l'*avere* in eredità) lo consentono. "Essere/avere un corpo è l'ambivalenza costitutiva dell'essere umano" (Gamelli, 2017, p. 131), la sua dimensione più problematica ma insieme creativa e vitale. Il mio corpo è l'insieme delle possibilità, dei limiti, delle eccedenze di cui faccio continua esperienza; le condizioni fisiche limitano e orientano il mio progetto esistenziale, rendendo più o meno accessibile la realtà circostante. Io sono contestualmente, inestricabilmente corpo, pensiero, spirito, desiderio. Le mie aspirazioni o le mie fissazioni, le mie patologie dicono altro rispetto alla vita della carne, dicono del mio modo unico, difettoso e particolare di stare nel mondo (Binswanger, 1973). Attraverso il corpo, il genere e la sessualità sono implicati nei processi sociali, marcati dalle norme culturali e sussunti nei loro significati sociali. Essere un corpo significa dunque essere un soggetto "proprio" (nell'accezione dei "nomi *propri*" di cui parlava De Giacinto, 1983), che rivendica il diritto di autodeterminazione, ma anche pubblico, in balia degli altri. Frutto di una relazione, il soggetto si realizza in un dialogo ininterrotto con l'al-

terità attraverso la quale apprende di sé, delle proprie potenzialità evolutive, che l'altro contribuisce a stimolare, a provocare, a rendere verificabili. L'io si sviluppa in relazione ad altri corpi grazie ai quali amplia i propri confini, i confini del mondo di cui fa esperienza. L'altro attrae, urta, perciò sbilancia, rende vacillante il passo, induce a interrogarci sul ruolo che occupa nella nostra vita, evoca la fatica di una relazione, rammenta quelle zone oscure che si cerca di negare. Ma è anche l'orizzonte verso cui l'esistere individuale tende, estendendosi, diventando cioè capiente di esistenza: di intuizioni, comprensioni, emozioni. Nascere *nella* differenza (dall'incontro di differenze) ricorda che la provvisorietà connessa all'essere «problemi a sé stessi» (Zambrano, 1996, p. 84) è condizione imprescindibile del soggetto, impegnato a stabilire equilibri perennemente instabili, che richiedono continui aggiustamenti, “intonazioni” (Bollnow, 2009, p. 32), arrischiate sintonie dentro e fuori di sé. La sfida che la costruzione dell'identità pone a ognuno è dunque quella di *essere soggetti attivi del proprio tempo*, senza dimenticare tuttavia che si è inevitabilmente anche *soggetti al tempo* che accoglie e incornicia la biografia individuale. Per sottrarsi alla sua morsa è necessario quel lavoro educativo di “liberazione” di cui parlava Jung (1970), che non è immediato, né spontaneo e indolore. Per questo hanno tanta presa letture statiche e semplificanti della realtà - come quelle operate dal sistema “fallologocentrico” (sostanzialmente teso a mantenere il potere di un genere sull'altro privando entrambi della possibilità di confrontarsi realisticamente e di ridefinirsi in una relazione di effettiva reciprocità; cfr. Irigaray, 1975), o dal “binarismo di genere” (Butler, 2013, 2014): poiché dispensano dal mettersi in discussione, e assicurano l'accesso immediato e senza sforzo a un pensiero “pronto all'uso”. Ma l'economia di pensiero a cui corrispondono stereotipi e pregiudizi non prepara ad affrontare l'esistenza, semplicemente le sovraimprime ragioni preconfezionate con cui spiegarla. In questo modo cancella le differenze annegandole in categorie (i bambini, le donne, gli immigrati, gli omosessuali ecc.: i “nomi comuni” di De Giacinto, 1983), desensibilizza la coscienza e la rende indifferente alla presenza degli altri. Questo in fondo è l'avvertimento che Calvino affida al signor Palomar, ossessionato dalla necessità di creare modelli e sistemi di modelli da applicare alla realtà. La caleidoscopica e dinamica molteplicità del reale non è mai percepibile appieno, né traducibile in concetti. Per questo, proprio come alla fine decide di fare Palomar, sarebbe utile allenarsi a comprendere tutto ciò che non può rientrare in un modello (tornando ogni volta “alla vita stessa”, secondo l'insegnamento di Merleau-Ponty, 2003, p. 15), cogliendo cioè tutto ciò che accade *nonostante* i modelli e assumendo un sapere *situato* dell'esistenza, come propongono alcune esponenti del post strutturalismo (Brai-

dotti, 2003; 2008; Butler, 2006; Butler, Zappini, 2014). In questo sistema in movimento è via via più evidente come l'opzione binaria maschile/femminile sia una soluzione difensiva per fare ordine in un inconscio polimorfo e inclusivo¹. Si tratta di accogliere, rispettare e amare l'esuberanza della vita che si esprime nel corpo, più che i sistemi regolativi che sostengono la volontà di possederla².

2. Lo spettro dell'altro e l'educazione

Educare è il punto in cui si decide se amiamo abbastanza il mondo per assumerne la responsabilità

H. Arendt, *Tra passato e futuro*

La diversità costituirà sempre una sfida, poiché l'altro mi rimarrà irriducibilmente inconoscibile³. Ma è proprio la conservazione del suo mistero

- 1 Come sostiene Rosi Braidotti, dopo che è stata operata una dissociazione tra sessualità e procreazione, l'anatomia non è più un destino (Braidotti, 1994, p. 37) e questo schiude nuovi interrogativi sul corpo, sui sistemi interpretativi nei processi di costruzione identitaria e soprattutto sull'interazione tra soggetti. Questo porta una parte del femminismo d'oltreoceano, di cui Judith Butler rappresenta una delle menti più critiche, alla decostruzione di una rigida corrispondenza tra sesso e genere. In particolare la filosofa americana, rileggendo gli scritti di Hegel, sostiene che nello scontro fra due individualità che si combattono per il riconoscimento, è implicita la distruttività della relazione e della coscienza. La coscienza non è qualcosa di fisso, immutabile, ma è qualcosa che viene distrutto ad ogni incontro con altre coscienze, per poi riformarsi diversamente. In questo processo di distruzione e ricostruzione sta la comunicazione, che si rivela un processo trasformativo continuo. Gli individui sono spinti verso la comunicazione, inquanto dipendenti dalle altre coscienze, ma, allo stesso tempo, la loro individualità va verso la distruzione. In questo scambio, in cui il sé non ritorna mai ad essere quello prima dell'incontro con l'alterità, a Judith Butler appare evidente che il sé è questa stessa relazionalità (Butler, 2006, p. 180).
- 2 Per un approfondimento dei fondamenti di una pedagogia del corpo e in particolare dell'intreccio fra corpo e potere (a cui è riconducibile l'espressione *sistemi regolativi*) contenuto nei diversi linguaggi, si rimanda a: Cagnolati, Pinto Minerva, Olivieri (a cura di), 2013; e Seveso (a cura di), 2017.
- 3 La diversità, qui intesa come possibile declinazione della soggettività umana con le sue molteplici caratteristiche (biologiche, psicologiche, culturali...), rappresenta una sfida alle possibilità di incontro relazionale e intesa comunicativa, e massimamente una sfida per la pedagogia, chiamata a illuminare l'educazione nella sua responsabilità di promuovere nel soggetto il desiderio di realizzare il proprio, *specifico*, poter essere.

(Bellingreri, 2015, p. 32 e ss.) che garantisce la convivenza non distruttiva tra soggetti differenti. Contrastando logiche di dominio e di possesso. La custodia dell'altro e la sua inviolabilità è precisamente il compito che l'educazione ha da assumere in questi tempi. Educare è cogliere le espressioni via via più sottili di ingiustizia e forgiare il proprio sentire fino a trovare il punto di leva con cui fare presa sul reale, modificandolo. È problematizzare il rischio delle incompetenze relazionali e affettive di ragazzi e ragazze (Galimberti, 2007; Pietropolli Charmet, 2010) e le possibili ricadute presenti e future nelle relazioni amicali, sociali, affettive, di coppia, familiari. È intervenire su una generale incapacità di accettare una frustrazione, un rifiuto, un diniego, un comportamento differente da quanto ci si aspetta, è bonificare l'insofferenza per il "diverso", la volontà di dominazione, l'intolleranza che diventa conflitto distruttivo, desiderio di annientamento. Senza cedere alla tentazione di "ridurre l'altro a cosa" (Scatoleto, 2015) su cui infierire, da eliminare. La politica può fare molto, ma spesso – specie quando si pronuncia in termini di divieti, sistemi di controllo e protezione – rappresenta un correttivo *ex post*. Solo l'educazione – che pure conserva una dimensione autenticamente politica (Bertolini, 2003) – può rifondare le condizioni della socialità a partire dal garantire contesti e pratiche di cura che danno libertà (Nussbaum, 2006). Come scrive Simonetta Ulivieri: "Vi sono modalità autentiche, come anche modalità inautentiche dell'aver cura dell'altro. Prendersi cura di qualcuno significa renderlo libero, consapevolmente autonomo di scegliere la propria esistenza. Conformare o deformare, secondo canoni educativi predeterminati e imposti non significa 'prendersi cura', ma intervenire in forma dogmatica e pregiudiziale nella vita altrui" (2017, p. 11). L'educazione ha una forza eversiva che nessun altro sapere è in grado di garantire. La conoscenza della realtà nelle sue pieghe più recondite non è condizione sufficiente a modificarla. Persino studiosi di ambiti disciplinari relativamente distanti dalla pedagogia ma ugualmente interessati a migliorare le condizioni di vita collettiva e individuale sono giunti alla conclusione che nessun cambiamento è possibile se non si investe sull'educazione (Chomsky, 2005; Rifkin, 2011; Morin, 2001; 2015; Heckman, 2013). Occorre pertanto che i percorsi formativi dedichino un'attenzione specifica alla differenza nelle sue manifestazioni (di genere, di generazione, culturale, religiosa...) come sapere esistenziale che attraversa i diversi piani dell'esistenza, perché, al di là del contesto professionale e della cultura organizzativa in cui un educatore o un insegnante si troveranno ad operare, sempre avranno a che fare con soggetti incarnati, differenti per età, storie, provenienze, culture, religioni. Invece educatori, educatrici e insegnanti, oggi, non praticano un'educazione di genere consapevole ed esplicita e neppure si sof-

fermano a documentarsi (Leonelli, 2011); ovvero raramente propongono una lettura critica della realtà in cui siamo immersi, coi suoi condizionamenti, i suoi stereotipi e pregiudizi riguardo alle possibilità realizzative di ognuno: *in quanto* maschio o femmina o *nonostante* sia maschio o femmina; e questo forse è legato al fatto che le stesse persone che operano professionalmente nei contesti educativi faticano a interrogarsi sulla *propria* differenza. Questo non li rende semplicemente “neutri e ininfluenti” ma potenzialmente – e inconsapevolmente – dannosi.

3. Stanare gli impliciti e le miopie collusive

Non c'è uomo al mondo che non faccia la mosca: cammina su una superficie e crede di vivere all'aria aperta. [...]

L'intellettuale ha un modo tutto suo di trasfigurare le situazioni in cui è posto, e probabilmente gli è difficile viverle in termini di realtà. La realtà è ciò che egli si sta costruendo. [...]

Sergio De Giacinto, *L'isola delle parole trasparenti*

Chi si assume il *rischio* di educare non può farlo affidandosi ad un ingenuo spontaneismo o al semplice buon senso, che inevitabilmente confina (quando non s-confina) con la sprovvedutezza. Ci sono troppe possibilità formative a diversi livelli di accessibilità per affidarsi al puro esercizio della buona volontà. D'altra parte chi ha più strumenti deve saper leggere più in profondità, rendersi sensibile agli indizi pur muovendosi con prudenza, cogliere le implicazioni di investimenti mancati, le conseguenze a lungo termine di azioni, negazioni, omissioni... E soprattutto deve avere il coraggio di prendere posizione, denunciare l'ingiustizia, sperimentare pratiche di cambiamento, illuminate da una coscienza critica che non ha bisogno di un consenso allargato per esprimersi, ma sa accettare anche l'impopolarità e la solitudine. Diversamente il rischio è di mantenersi a un livello superficiale, che non affronta le radici dei tanti conflitti, non si interroga su come superare la logica del vuoto atteggiamento moralistico. Nei tanti anni in cui, come pedagoga e formatrice, mi è capitato di confrontarmi con genitori, operatori sociali, professionisti della cura, ho trovato spesso approssimazione, carenza di pensiero e impreparazione sui temi e sulle pratiche relative all'identità e alla differenza di genere; ho constatato una

diffusa inconsapevolezza della presenza, nella cultura dominante, di stereotipi e pregiudizi a sfondo sessista e comunque limitativi la percezione dell'altro e le sue possibilità realizzative; ho colto una generale indifferenza verso la storia recente, che ha avviato un cambiamento epocale del paradigma patriarcale da cui proveniamo. In particolare, anni fa, alcune insegnanti di due classi di una scuola secondaria di secondo grado mi chiesero di condurre un percorso formativo rivolto a studenti e studentesse, per sollecitare la decostruzione di stereotipi e luoghi comuni sul maschile e il femminile e rafforzare nei ragazzi e nelle ragazze una lettura critica dei processi di costruzione dell'identità, contribuendo così alla prevenzione dei germi della violenza tra i generi. Durante il percorso, che prevedeva laboratori coordinati da studentesse universitarie preparate secondo la metodologia della *peer education*, emerse che uno degli insegnanti coinvolti nel progetto era noto per avere comportamenti scorretti – ammiccanti, eccessivamente premurosi, ambigui – nei confronti delle ragazze, specie quelle più carine. La cosa era risaputa tra gli studenti e le studentesse, che spesso si erano confidati con altri insegnanti, i quali però nell'imbarazzo di non sapere come affrontare la situazione e nel timore di compromettere la propria condizione, continuavano a eludere il problema e a disattendere le possibilità di intervento. In un altro percorso formativo rivolto questa volta al *middle management* di un grande istituto di credito, la committenza aveva chiesto di sostenere la leadership femminile riconoscendovi competenze non adeguatamente valorizzate, funzionali alla cultura organizzativa. Gli incontri con quelle professioniste misero in luce discriminazioni sessiste presenti ad un livello più subdolo e nascosto: avanzamenti di carriera subordinati a spostamenti di centinaia di chilometri da casa, riunioni fissate il giorno stesso e decisamente oltre l'orario di uscita dall'ufficio, la tacita pretesa di ore quotidiane di "straordinario" come dimostrazione di abnegazione per il lavoro...: i superiori parevano ignorare (deliberatamente?) il fatto che le condizioni da cui partono le donne sono assai diverse da quelle maschili. Persino nei contesti professionali e culturali più colti e maggiormente alfabetizzati su questi temi, la consapevolezza che sulle donne continua a gravare il peso della "doppia presenza", che la maternità e la gestione dei compiti di cura della famiglia mal si conciliano con legittime aspirazioni di carriera, che le nuove forme di sfruttamento intellettuale producono discriminazione e insospettite vulnerabilità non solo tra le donne ma in generale nelle giovani generazioni rispetto a quelle più mature e meno precarie (Pellegrino, 2016), non ha indotto a cercare dei dispositivi di riequilibrio e di risoluzione efficaci. Ancora una volta l'organizzazione della vita sociale e produttiva non tiene conto delle iniquità poiché separa il tempo della produzione da quello della cura, separa le

competenze per entrare nella società produttiva da quelle per diventare cittadini responsabili (Nussbaum, 2011, p. 153). In questo modo può persino capitare di scoprire che educazione e formazione contraddicano e colludano esattamente con quanto si prodigano a denunciare.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo*. Milano: Mondadori
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Binswanger L. (1973). *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio.
- Bollnow O. (2009). *Le tonalità emotive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Braidotti R. (1994). *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea*. Milano: La tartaruga.
- Braidotti R. (2003). *In metamorfosi. Verso una teoria materialistica del divenire*. Milano: Feltrinelli.
- Braidotti R. (2008). *Trasposizioni. Sull'etica nomade*. Roma: Sossella.
- Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Butler J. (2013). *Questione di genere*. Roma-Bari: Laterza.
- Butler J., Zappini F. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Olivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Chomsky N. (2005). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*. Roma: EdUP.
- De Giacinto S. (1983). *L'isola delle parole trasparenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2017). La pedagogia del corpo nella prospettiva del genere. In G. Sesevo (a cura di), *Corpi molteplici* (pp. 129-140). Milano: Guerini.
- Heckman J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Irigaray L. (1975). *Speculum*. Milano: Feltrinelli.
- Jung C.G. (1970). *Simboli della trasformazione*. In *Opere*. Vol. V. Torino: Boringhieri (1912-1952).
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 6, pp. 1-15.
- Marcel G. (1999). *Essere e avere*. Napoli: ESI.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musi E. (2015). Le radici nascoste della violenza. In S. Olivieri (a cura di), *Corpi violati* (pp. 44-56). Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum (2007). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.

- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: il Mulino.
- Pellegrino V. (a cura di) (2016). *R/esistenze precarie*. Verona: Ombre Corte.
- Petrilli S., Ponzio A. (1999). *Fuori campo. I segreti del corpo tra rappresentazioni ed eccedenza*. Milano: Mimesis.
- Pietropolli Charmet G. (2010). *Fragile e spavaldo*. Roma-Bari: Laterza.
- Prini P. (1991). *Il corpo che siamo: introduzione all'antropologia etica*. Torino: SEI.
- Rifkin J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Scatolero D. (2015). *Il braccio alzato. La violenza dell'uomo comune*. Torino: Ega.
- Seveso G. (2017). *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*. Guerini: Milano.
- Ulivieri S. (2017). Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di “cura” e accoglienza dell'altro da sé. In I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 9-17) Bari: Progedit.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

Op
P