

XII.3

Culture di genere e servizi educativi dedicati a minori e adolescenti: percezioni, rappresentazioni, resistenze

Lisa Brambilla

Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
lisa.brambilla@unimib.it

Nonostante il sapere consolidato intorno al rapporto tra *genere ed educazione*, nelle loro dimensioni teorico-applicative molti dei modelli e delle pratiche di intervento che abitano scuole e servizi educativi non formali proseguono ancora oggi a essere attraversati da *culture di genere* le cui matrici restano perlopiù *non dichiarate, inconsapevolmente* agite e riprodotte, confermando lo iato tra la *pedagogia di genere* (e l'*educazione intenzionale di genere* a questa connessa) e una diffusa e problematica *educazione sociale di genere*, le cui complesse ricadute educative rendono necessario il prosieguo di un lavoro di accurata indagine pedagogica. A questo scopo è stata dedicata la ricerca "*Culture di genere e prospettive di intervento nei servizi educativi*", finanziata dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, coordinata dal Prof. Sergio Tramma e da me condotta. L'intervento proposto presenterà quei risultati che, in particolare, hanno riguardano i servizi educativi dedicati all'infanzia e all'adolescenza coinvolti nella ricerca, e che hanno consentito l'osservazione di alcune delle *influenze* che le declinazioni informali del costruito di genere possono esercitare intorno alla definizione dei bisogni educativi e alla conseguente strutturazione, gestione e valutazione degli interventi, oltre alle *percezioni e rappresentazioni* della stessa professionalità educativa e del servizio in cui essa agisce. Verranno presentate infine *leve e resistenze* individuate in ordine all'utilizzo di un approccio critico di genere nel campo dei servizi educativi non formali.

1. Dei diritti dei bambini... E delle bambine?

Nel 1989 la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia sancì come irrinunciabili il *diritto di non discriminazione* (art. 2), *all'istruzione* (art. 28) e alla

possibilità di ricevere un'educazione volta a sostenere e accompagnare lo *sviluppo della personalità e dei talenti* di minori e giovani (art. 29). Se, nel profilare gli obiettivi, la Convenzione restituiva (evidenziandola, come nei suoi scopi) la presenza di uno scarto che separava queste ambizioni dall'allora condizione di vita dei bambini, non sembrava porre sufficiente attenzione a quanto, per le bambine, questo fosse più profondo. Come gli studi dedicati alla costruzione del femminile permettevano (ormai da tempo) di comprendere e precisare, entro questo scarto si rintracciavano infatti le radici di uno svantaggio da cui si dipanavano percorsi non solo in salita ma assai più ricchi di inciampi. Ne avevano osservato le significative implicazioni pedagogiche insegnanti, educatrici e pedagogiste (Leonelli, 2011) che, in ambito italiano negli anni '70, intrapresero con un'attenzione del tutto nuova, l'esplorazione di quelle discriminazioni che *quotidianamente*, anche all'interno dei contesti a dichiarata vocazione educativa, proseguivano a consumarsi ai danni delle bambine. Esplorazioni che mostrarono quanto la stessa storia dell'educazione delle donne fosse stata attraversata e condizionata da una tensione misogina che società, cultura e religione avevano nel tempo contribuito a veicolare e riprodurre (Seveso, 2000; Ulivieri, 2007). Sul piano accademico, questa attenzione alle rappresentazioni "minori" del *femminile* in educazione maturò, come noto, nel riconoscimento dell'importanza epistemologica della *categoria di genere* (Cavarero; Restaino, 2002), che permise di indicare, anche in campo educativo, la necessità (non sempre e unanimemente sostenuta) di stabilire un punto di svolta nel riesame critico di paradigmi disciplinari, di dimensioni concettuali e metodologiche. Si è così progressivamente appreso a conferire maggiore significatività all'acquisizione di una *lente di genere* quale supporto indispensabile per le professionalità educative e le pratiche che queste allestiscono; indispensabile per prevenire, o almeno contenere, il rischio di riprodurre e confermare svantaggi e discriminazioni che hanno luogo anche per il tramite degli stessi interventi educativi, come ad esempio accade laddove stereotipi o forme di naturalizzazione o culturalizzazione si trovano ad essere qui agiti inconsapevolmente.

2. Ancora distanti dalla meta

Sebbene possa considerarsi acclarata l'utilità che il genere quale categoria analitica rappresenta e l'importanza transdisciplinare oggi attribuita agli studi che ad esso si interessano, alterna è tuttavia la fortuna e l'attenzione dedicata all'interno del vasto e variegato panorama dei servizi educativi. Un'attenzione, specifica e sistematica, risulta infatti presente solo a macchia di leopardo (www.educarealldifferenze.it), nonostante la centralità del ruolo che essa può (potrebbe) proficuamente svolgere nel mondo dell'educazione supportando educatrici ed educatori professionali nella progettazione, nella gestione e nella valutazione dei propri servizi e interventi. Questa assenza trova alcune, *parziali*, ragioni in un vuoto di intenzionalità educativa. Nelle scuole di primo e secondo grado non è infatti a oggi presente (anche se per certi versi prevista) una vera e propria educazione di/al genere, così come scarna è la presenza di opportunità formative dedicate nell'ambito della formazione universitaria. Ciò vale anche per le stesse università che hanno l'obiettivo di formare nuove generazioni di educatrici e educatori professionali (Antonelli *et. al*, 2014). Sfortunatamente sappiamo che anche laddove una formazione alle questioni di genere è presente (per esempio nei corsi accademici o nella formazione in servizio), l'assunzione di una sensibilità al tema e la possibilità che essa venga trasferita all'interno delle pratiche educative non è garantita. Come noto, tutti i processi educativi – inclusi quelli che riguardano e coinvolgono operatori e operatrici – sono complessi e non lineari anche quando mossi dalle migliori intenzioni. Questo risulta, per certi versi, ancor più vero per ciò che concerne la dimensione di genere che possiamo definire quale struttura sociale “multidimensionale che non [riguarda] soltanto l'identità, o il lavoro, o il potere, o la sessualità, ma tutte queste cose insieme” (Connell, 2011, pp. 47-48).

Il duplice disallineamento, connesso alla carenza di competenze e alla complessa natura di questa struttura sociale, invita la ricerca pedagogica a muovere da due assunti secondo cui:

- il genere è un tipo di educazione *prevalentemente informale* (Brambilla, 2016; Ostrouch-Kaminska; Vieira, 2015), che può essere considerata parte della più ampia *educazione sociale* (Tramma, 2019);
- i modelli di intervento e le pratiche educative sono caratterizzate da culture di genere le cui matrici sono ad oggi prevalentemente invisibili,

informali e non dichiarate, inconsapevolmente performate e riprodotte.

Il vuoto educativo di cui si è accennato, è presto riempito infatti dalla porzione (decisamente predominante) di educazione informale di genere che, dalla costruzione sociale della femminilità e della mascolinità, attinge le proprie didattiche (informali), così determinanti per l'apprendimento, l'introiezione e la convalida delle forme di ineguaglianza e discriminazione oggi ancora diffuse; apprendimenti di cui nessuna/o è esente e che – laddove non riconosciuti, analizzati, contraddetti – possono giungere a influenzare, come accade, le pratiche educative, agendo indisturbatamente a lato e/o all'interno dell'educazione intenzionale (Crivellaro, 2013).

Questi assunti motivano una ricerca pedagogica volta a esplorare la complessità delle culture di genere che *concretamente* abitano i servizi educativi, le cui molteplici ricadute rendono necessaria un'accurata indagine volta a investigare il genere là dove questo è concretamente *fatto* (West; Zimmerman, 1987), dove cioè esso è riprodotto, trasformato, materialmente e simbolicamente, con o senza intenzionalità o consapevolezza; alla ricerca di strategie utili a interrogarlo, approcciarlo, trasformarlo. Nella posizione qui sostenuta, la ricerca non dovrebbe pertanto mirare al solo obiettivo di individuare la presenza (o meno) di stereotipizzazioni. Sebbene importante, questo sguardo pare insufficiente per cogliere e mettere a fuoco quali sono e dove si trovano le *leve* e gli *ostacoli* per il raggiungimento di un approccio più sensibile al genere in ambito educativo, che viceversa possono essere individuate prendendo in considerazione la complessità dello scenario dei servizi, dove educatori ed educatrici lavorano, all'incrocio dei mandati sociali, dei bisogni dell'utenza e dei contesti territoriali; là dove il genere “si fa” e dove potrebbe essere “fatto” diversamente.

3. La ricerca condotta

Nella ricerca presentata in questa sede, il tentativo di maneggiare questa complessità si è tradotto in alcune decisioni che hanno interessato: la scelta delle persone da intervistare; la tipologia di interviste da somministrare e l'impostazione e formulazione degli stimoli in esse contenuti. Si è scelto

infatti di coinvolgere sia figure apicali che operative², appartenenti a differenti servizi educativi non formali della città di Milano e del suo hinterland³, affinché la dimensione di genere potesse essere esplorata all'interno delle relazioni educative come pure nell'ambito delle connessioni tra gli interventi educativi e le dimensioni territoriali e istituzionali entro cui essi si trovano ricompresi. Si è optato per la scelta di *interviste qualitative semi-strutturate* (sui cui è stata svolta un'analisi tematica) in grado di accogliere l'introduzione di elementi, temi, approfondimenti non previsti, miranti a esplorare i significati che il costrutto di genere assume, nel punto di vista delle persone intervistate, in relazione ad alcune esperienze, contesti, relazioni e immaginari riguardanti le seguenti aree tematiche:

- i bisogni educativi e la loro analisi;
- la relazione tra figure educative, utenza e (l'eventuale) committenza (fra attese, aspettative, difficoltà, opportunità);
- le competenze educative delle/dei professionisti dell'educazione e i loro strumenti.

Questa domanda ha offerto alle persone interpellate la possibilità di mettere a tema il loro punto di vista circa le modalità in cui loro stesse (ma anche i/le loro colleghi/e, l'utenza, la committenza) considerano il genere – tra concezioni normative o stereotipiche o, viceversa, consapevoli e critiche – all'interno delle esperienze vissute nella *formalità* dei contesti educativi (negli incontri di rete, nei momenti di équipe e di supervisione, nelle attività

- 2 Si elencano di seguito i servizi educativi coinvolti e, per ciascuna delle 35 le figure interpellate, il loro inquadramento (figure apicali FA e figure operative FO) e il loro sesso (M o F): asilo nido (4 FA/F; 3FO/F, 1 FO/M); servizio dedicato all'assolvimento dell'obbligo scolastico (1FA/F, 1FA/M; 1FO/F; 1FO/M); servizio dedicato alle dipendenze da sostanze psicoattive e dalla prevenzione al loro uso e abuso (1FA/F, 1FA/M; 1FO/F; 1FO/M); servizio dedicato all'accoglienza e alla promozione di percorsi di inclusione sociale per persone migranti (2FA/F, 1FA/M; 2FO/F; 2FO/M); servizio dedicato alla disabilità (1FA/F; 1FO/F; 1FO/M); servizio dedicato alla salute mentale (2FA/F; 3FO/F); Casa circondariale (1FA/F, 1FA/M; 1FO/F); servizio dedicato a persone anziane (1FA/F).
- 3 I servizi interpellati appartengono al Terzo settore (di orientamento sia laico che religioso), con le eccezioni del Casa di Reclusione di Bollate e del servizio provinciale Afol Milano.

svolte con l'utenza) come pure all'interno dei momenti di *informalità* (come nel caso degli spazi di convivialità fra colleghi/e). Alle persone coinvolte nelle interviste si è infatti chiesto di “tenere insieme” il genere e l'educazione, come un'esperienza viva e simultanea. Le si è invitate cioè a connettere il genere (e non il solo sesso biologico) con l'educazione e a riflettere sulle loro possibili intersezioni, evitando quindi una riduttiva comprensione del genere come questione laterale, addittiva e d'appendice (Windsong, 2018). A titolo esemplificativo, relativamente alla prima area tematica, si è chiesto *se e, nel caso, come* l'essere uomo o donna, dal loro punto di vista, si legasse alle dimensioni oggetto del loro intervento (riguardanti situazioni di uso/dipendenza da sostanze, di detenzione, di vulnerabilità sociale, povertà e ai bisogni educativi a esse connessi). Considerata la scarsa attenzione prestata alla categoria di genere da parte dei servizi educativi (confermata dalla letteratura come in parte anche dalla presente ricerca), l'impostazione scelta per le domande ha tentato in questo modo di stimolare, quanto più possibile, il piano della riflessione, ottemperando all'obiettivo connesso all'esplorazione di quelle letture, analisi e cognizioni che sono implicitamente presenti nei servizi, offrendo un contesto (quello dell'intervista) favorente la loro formulazione oltre che la loro espressione.

4. Alcuni risultati

In estrema sintesi, l'analisi delle interviste ha confermato la presenza ancora diffusa di stereotipi, un'insufficiente attenzione alle questioni di genere che, anche dove presente, risulta problematicamente condizionata da fattori che limitano in modo considerevole l'opportunità di un uso più consapevole e competente della categoria di genere nei contesti educativi sia come strumento analitico che operativo.

Le interviste testimoniano quanto ancora frequentemente *stereotipizzazioni* in ordine alla costruzione e definizione del maschile, del femminile e delle relazioni tra i generi abitino i servizi interpellati nella ricerca; stereotipi che intervengono, per il tramite dello sguardo di figure apicali e operative, nella costruzione e trasmissione di un immaginario sulla propria professionalità quanto sulla declinazione delle pratiche educative. La segregazione di genere viene in questo senso spesso definita esito (inevitabile) di una (ancora) supposta propensione alla cura delle donne; competenza naturalizzata

alla quale (peraltro) non sempre si associa un giudizio positivo, come mostra chiaramente il desiderio spesso evocato (specie nei servizi dedicati alla fascia 0-6) della presenza di un maschile professionale immaginato come sempre e comunque positivo e risolutivo. Questi immaginari si sono spesso accompagnati all'ideale di un intervento educativo rivendicato come "neutro" rispetto al genere, ovvero dove si ritiene importante intervenire in modo eguale rispetto a bambine/i, ragazze/i. Non visti, gli stereotipi trovano così nei servizi educativi il modo di confermarsi e riprodursi, tracciando una *problematica continuità* tra modelli e immaginari delle figure operative e quelli che caratterizzano l'utenza, oltre al più ampio ordine di genere che entrambi li ricomprende.

Le interviste raccolte hanno in questo senso permesso un primo accostamento esplorativo alle ricadute collegate a questa scarsa attenzione al genere, mostrando come essa implichi un ostacolo al raggiungimento di una più complessa comprensione di alcuni problemi, bisogni e domande educative, come la declinazione di progetti e strategie di risposta educative maggiormente coerenti con la loro analisi. Non rilevato, il genere – quale *utile categoria di analisi* (Fazio, 2013) – torna a nascondersi. La mancata considerazione del genere per il ruolo che, ad esempio, esercita in qualità di fattore di rischio o di protezione in relazione alle dimensioni o condizioni che possono caratterizzare le storie di vita e di formazione dei soggetti destinatari degli interventi educativi (condizioni di malattia, disabilità, economiche, culturali, religiose etc. ma anche momenti apicali dell'esistenza, compiti di sviluppo etc.), costituisce un impedimento all'accesso a una progettazione educativa intenzionale ovvero più in grado di ampliare il proprio margine intorno alle possibilità di leggere, comprendere e intervenire sui fattori in gioco.

Le testimonianze raccolte hanno tuttavia permesso di rilevare la presenza di interventi educativi volti intenzionalmente a osservare e problematizzare la dimensione di genere e a utilizzarla come possibile strumento operativo. Ciò è stato testimoniato in relazione a quelle contingenze entro cui le differenze culturali e religiose (specie dedicati a soggetti adolescenti) hanno reso più chiare le discrepanze tra modelli di genere presenti, dove episodi di violenza di genere hanno coinvolto (a diverso titolo) l'utenza o, ancora, dove i contesti territoriali ospitanti un intervento educativo hanno chiaramente mostrato la presenza di una cultura di genere inconciliabile con obiettivi e finalità previsti (es. il caso del sostegno all'autodeterminazione

femminile o alla decostruzione di un maschile omofobo in alcuni contesti territoriali cosiddetti “a rischio”). In questi casi (che non rappresentano la maggioranza) l’attenzione al genere è stata indicata come parte ordinaria della progettazione educativa, anche laddove non esplicitamente presente nei propositi e nei mandati degli interventi. Qui la categoria di genere si è tradotta in uno strumento operativo utile per: ripensare e promuovere nuove opportunità educative e per accostarsi a utenti e bisogni meno visibili (altrimenti invisibili) evidenziando nuovi bisogni, ripensando, pianificando e promuovendo interventi *ad hoc* (come nel caso di pianificazioni comunicative e di intervento dedicate alle ragazze sui temi del consumo di sostanze e del drop-out scolastico).

Sebbene minoritarie, queste testimonianze hanno permesso di esplorare più da vicino che cosa limiti il radicamento e la diffusione di un approccio più sensibile al genere all’interno dello scenario educativo, consentendo, a mio parere, di individuare leve e opportunità trasformative mediante cui si potrebbe supportare un cambiamento all’interno dei servizi.

Un primo tema concerne l’assenza di solidi riferimenti teorici e l’impedimento che può comportare circa la possibilità di decostruire e rimuovere gli stereotipi di genere e il loro problematico impatto sugli interventi educativi, a partire dalla stessa modalità con cui educatrici/tori guardano al loro profilo professionale. Come già ricordato, la supposta intrinseca problematicità di un team composto di sole donne e la preferibilità accordata alla presenza maschile sono credenze che minano il riconoscimento della professionalità delle donne oltre a rendere l’orientamento verso la costruzione di un gruppo di lavoro più eterogeneo (per la compresenza di uomini e donne) pedagogicamente inefficace. Questa carenza formativa non manca di ripercuotersi anche sulla dimensione progettuale. Gli ambienti educativi entro cui il genere viene (implicitamente) assunto come l’esito di una condizione imposta dalla natura dei corpi, vedono gli stereotipi interferire con finalità e obiettivi dichiarati dell’intervento educativo, per definizione correlati a tensioni d’ordine trasformativo. In senso più lato, queste interpretazioni del genere limitano la riflessività e il controllo sui processi educativi. Senza una chiara cognizione di cosa sia il genere e come “funzioni”, da un punto di vista educativo esso rischia di apparire come una dimensione totalmente fuori controllo (perché naturalmente predeterminata o perché incomprensibile) e un oggetto male interpretato da guardare con preoccupazione (Garbagnoli, Prearo 2018).

Anche laddove una sensibilità o una curiosità al tema è stata rilevata, in assenza di un supporto teorico, la conoscenza connessa alle esperienze maturate sul campo sembra impossibilitata a superare il limite della prima intuizione. Non solo. In questi casi altri limiti sono emersi come significativi. La *presenza di una cultura di genere diffusa, misogina e discriminante*, affatica gli interventi educativi che (direttamente o indirettamente) sono volti alla sua decostruzione e contestazione, limitando la loro possibilità di “agganciarsi” a rappresentazioni e narrazioni alternative, credibili e praticabili (soprattutto agli occhi dell’utenza). Questa cultura risulta peraltro talvolta condivisa (in modo esplicito o implicito) dalle stesse *realtà istituzionali* che, come dichiarato da alcune delle figure apicali, manifestano la loro opposizione a progettazioni che provano a introdurre una nuova prospettiva di genere nei servizi educativi, non supportando, ad esempio, la scelta di inserire un educatore (uomo) in un nido, oppure mancando di offrire un sistema di incentivi per la promozione di un approccio di genere, contribuendo problematicamente a considerarlo questione non preminente, a volte importante ma comunque rimandabile. La nota scarsità e la discontinuità delle risorse economiche che interessano il sistema educativo non formale nel contesto italiano e il tempo breve che caratterizza molte progettazioni educative limita inoltre la possibilità di trasformare sperimentazioni in sapere e competenze consolidati. È questa una discontinuità che coinvolge peraltro gli stessi interventi specificatamente rivolti alla sensibilizzazione sui temi connessi a genere e educazione.

5. Conclusioni

I risultati della ricerca invitano a proseguire l’esplorazione della relazione tra genere e educazione valorizzando il contributo prezioso di chi lavora sul campo. È grazie ad esso che è possibile infatti riconoscere le complessità e i vincoli che un ordine di genere ancora fortemente discriminante impone, permettendoci di evitare interpretazioni naïve della dimensione di genere esplorando allo stesso tempo quelle possibilità ancora inesplorate che l’ampio panorama dei servizi educativi può offrire.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli F., Sarra G., Sorrentino R. (2014). *La formazione universitaria gender-sensitive in Italia*. In Consiglio Scientifico Sezione AIS-Studi di Genere, *Sotto la lente del Genere. La sociologia italiana si racconta*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Cavarero A., Restaino F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Mondadori.
- Connell R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Crivellaro F. (2013). *Generi in relazione: scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia Romagna*. Napoli: Loffredo.
- Fazio I. (eds) (2013). *Joan W. Scott. Genere, politica, storia*. Roma: Viella.
- Garbagnoli S., Prearo M. (2018). *La crociata «anti-gender». Dal Vaticano alle manif pour tous*. Torino: Kaplan.
- Leonelli S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Pedagogia di Genere*, 6 (1), 1-15.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (2015). *Private World(s). Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Seveso G. (2000). *Per una storia dei saperi femminili*. Milano: Unicopli.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*, Bari-Roma: Laterza.
- Ulivieri S. (eds) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- West C., Zimmerman D. H. (1987). Doing Gender, *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.
- Windsong E. A. (2018). Incorporating intersectionality into research design: an example using qualitative interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 21 (2), 135-147.