

CURA, RELAZIONE,  
PROFESSIONE:  
QUESTIONI DI GENERE  
NEL SERVIZIO SOCIALE

Il contributo italiano  
al dibattito internazionale

a cura di  
Roberta T. Di Rosa, Luigi Gui



Fondazione  
Nazionale  
Assistenti Sociali

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_pubblicare/pubblicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp)

Pubblicazione realizzata con il contributo di:

Regione Lazio (Lr 13/2008 – Avviso pubblico Progetti di ricerca presentati da Università e Centri di Ricerca – Prot.: FILAS – RU – 2014 – 1167);

Dipartimento Studi Umanistici Università di Trieste;

Dipartimento Culture e Società dell'Università di Palermo, fondi PJ\_RIC\_FFABR\_2017\_023063.

*Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini*

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)*

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

Prefazione di <i>Annamaria Campanini</i>	pag. 7
Introduzione. Servizio sociale, questione di genere? di <i>Roberta Teresa Di Rosa</i>	» 17
1. Il genere nella ricerca di servizio sociale: una panoramica internazionale di <i>Roberta Teresa Di Rosa</i>	» 21
2. Occupazione, profitto e <i>capabilities</i> in una professione tradizionalmente femminile di <i>Ignazia Bartholini</i>	» 43
3. Prevalenza femminile e prestigio della professione di assistente sociale di <i>Gaetano Gucciardo</i>	» 64
4. Utenti paradossali. Servizio sociale e <i>sex work</i> maschile di <i>Cirus Rinaldi, Urban Nothdurfter</i>	» 80
5. Servizio sociale e contributo <i>queer</i> : intervento professionale e identità di genere di <i>Benedetto Madonia</i>	» 101
6. Lo stereotipo di genere nel servizio sociale. Esiti di una <i>survey</i> nazionale sugli assistenti sociali di <i>Marta Pantalone, Carlo Soregotti, Roberto Dalla Chiara, Vittorio Zanon</i>	» 116

7. Narrare la differenza di genere nella pratica professionale. Resoconti e storie di assistenti sociali di <i>Roberto Dalla Chiara, Vittorio Zanon, Marta Pantalone, Carlo Soregotti</i>	» 135
8. Media e servizio sociale: quale genere di rappresentazioni? di <i>Elena Allegri</i>	» 151
9. Decostruire gli stereotipi di genere. Percorsi formativi teorico- pratici per docenti a Galatina di Lecce di <i>Anna Maria Rizzo</i>	» 174
Questioni aperte: tra genere e generi, tra pubblico e privato di <i>Luigi Gui</i>	» 195
Gli autori	» 205

## **9. Decostruire gli stereotipi di genere. Percorsi formativi teorico-pratici per docenti a Galatina di Lecce**

di Anna Maria Rizzo

*La realtà, ossia l'insieme dei fenomeni che sono riconosciuti come indipendenti dalla propria volontà, è costruita socialmente, tale che in ogni società sono diffuse rappresentazioni della realtà condivise e date per scontate dai suoi membri.*

(P.L. Berger e T. Luckmann)

### **1. La realtà come costruzione sociale**

Chi può dubitare che le “visioni del mondo” realizzate, composte da filosofi e romanzieri, siano prodotti intellettuali che si sovrappongono alla realtà e la interpretano in maniera più o meno verosimile? E se si provasse ad analizzarle collegandole all'esperienza diretta di un gruppo e di una società in ragione dell'essere state accolte dalla gran parte dei suoi componenti definendo il cosiddetto “senso comune”, si rischierebbe di renderle poco interessanti proprio per il loro carattere realistico?

Dire che la realtà è una costruzione sociale non vuol dire che ciascuno la immagina a suo piacimento: la costruzione è sociale, prodotta collettivamente, e trae la sua forza proprio dalla condivisione. Vale a dire che confluisce nel senso comune ovvero in una visione del mondo tipica (ideologica) cui ogni soggetto, in un determinato contesto storico-culturale, aderisce con la convinzione che essa sia il prodotto della propria personale esperienza della vita sociale: il risultato dell'interazione dialettica tra individuo e società (secondo un approccio fenomenologico) (Berger e Luckmann, 1969).

Si può rimandare a tre momenti costitutivi della stessa: dal processo dialettico di costruzione sociale della realtà con il quale i soggetti, attraverso le loro azioni, costruiscono il proprio mondo sociale, creando le nuove realtà (esteriorizzazione), alla percezione della realtà come ordinata e apparentemente autonoma degli stessi soggetti tanto che il suo prodotto per eccellenza, la società, retroagisce portando conseguenze al suo creatore (oggettivazione). Ne deriva, infine (il terzo momento), che l'individuo, interiorizzando tale processo con norme e valori sociali, è egli stesso un prodotto sociale: l'interiorizzazione per Berger corrisponde a ciò che Parsons (in Sciolla, 1983) definisce socializzazione, gli individui fanno propria la realtà sociale oggettiva.

## 2. Società, soggetto, senso

Se la società, dunque, è il prodotto dell'attività umana e non esiste senza il soggetto, dal canto suo, questi, donna o uomo che sia, acquisisce la propria identità all'interno della società, senza la quale, dunque, non potrebbe esistere. Sulla base di un approccio sostanzialmente deterministico, le situazioni sociali (status) e i ruoli (attività sociali) sono definiti come la società li ha organizzati e formulati (Parsons in Sciolla, 1983). L'identità è dunque "senso", un sistema di significati interiorizzato che deriva dal sistema culturale e che guida l'azione, orientando l'individuo tra una molteplicità di comportamenti. È una "struttura di codici", ossia un quadro di riferimento simbolico che stabilisce quali significati possono essere elaborati e agiti, e quali no. È un apprendimento attraverso il processo di socializzazione primaria, e soprattutto secondaria, interagendo inizialmente con la famiglia e successivamente con la scuola, il gruppo dei pari, la comunità, le istituzioni. L'uomo e la donna interiorizzano i modelli culturali condivisi maturando, con gli anni, un'identità fortemente stabile che può subire solo delle piccole modifiche nel tempo. In questa operazione avvengono processi individuali e collettivi di mediazione, adattamento, riformulazione del sistema di riferimento come conseguenza della concreta azione e degli specifici orientamenti. Alternative, che si dipanano tra rotture e resistenze, attraverso le quali la cultura procede *insieme* al soggetto; si formulano le proprie scelte, si orientano i propri comportamenti in quell'apparato simbolico, normativo, strumentale nel quale uomini e donne si collocano, nell'ambito di un determinato contesto culturale caratterizzato nel tempo e nello spazio<sup>1</sup>.

Tale processo assume un duplice significato: quello di azione di identificare ossia l'identificazione dell'altro, e quello di azione di identificarsi in qualcuno o in qualcosa cioè l'identificazione nell'altro. La prima azione corrisponde alla possibilità di riconoscere qualcosa attraverso certi segni o caratteristiche per poterla classificare in una categoria di conoscenza; l'azione dell'identificazione all'altro è invece l'assimilazione di un certo numero di proprietà di un altro diverso da sé (Di Cristofaro Longo, 1993).

Ciascuna società, ciascun gruppo, ciascun individuo possiede "un repertorio di identità" che permette la conoscenza dell'altro:

<sup>1</sup> Interessante è la distinzione operata in particolare da Berger e Luckmann tra socializzazione primaria e secondaria; è il *mondo-base* interiorizzato nel processo di socializzazione primaria che risulta imm modificabile, ai *sotto-mondi istituzionali* è attribuita invece maggiore vulnerabilità, connessi a specifici ruoli e interiorizzati attraverso il processo di socializzazione secondaria, in quanto passibili di cambiamento. Cfr. Berger e Luckmann (1969).

Ogni comunità si attrezza a mantenere in opera fattori identificanti per costruire le identità che ha elaborato come funzionali alla propria vita sociale, sotto il profilo sia della coesione degli individui sia delle finalità da raggiungere con il minor costo sociale. Identità che possono essere più o meno rigide e consentire entro certe maglie che definiscono la loro rigidità le opzioni del soggetto e la sua capacità creativa di adattamento e di collocazione (Di Cristofaro Longo, 1993, p. 99).

L'identità non è quindi intrinseca al soggetto, ma è costruita nell'interazione quotidiana con gli altri (Schutz, 1974).

### 3. Identità e interazione

In questo quadro, chiedersi qual è l'identità "reale" di un soggetto sociale non ha senso. Essa varia, dunque, in funzione degli attori interessati: il soggetto attore e gli altri soggetti attori che agiscono più o meno in maniera uniforme in quanto influenzati da norme e valori generalmente condivisi. Essi, tuttavia, interpretano ogni situazione e non sempre la definiscono allo stesso modo tanto che, al di là di quelle norme che costituiscono un accordo di base generale, ognuno agisce in modo imprevisto (Goffman, 1969).

Molto più oggi che nel passato, l'individuo si mostra incuriosito e al tempo stesso turbato dal dover chiarire a se stesso chi e cosa egli sia. Non può darsi una risposta riferendosi al gruppo, alla famiglia o alla comunità cui appartiene, poiché i confini di questi sistemi appaiono incerti e alla ricerca essi stessi di una definizione da parte dell'intero sistema. In questo senso "l'identità, non essendo più definibile in termini oggettivi, diventa per l'individuo un problema soggettivo" (Sciolla, 1983, p. 39).

È possibile spiegare e individuare i problemi connessi all'identità dell'individuo nella società moderna occidentale attraverso due linee interpretative (Sciolla, 1983): la prima, della quale Parsons è il principale interprete, riguarda principalmente la struttura della società, il sistema occupazionale, le agenzie di socializzazione; la seconda, sostenuta dalla moderna fenomenologia sociale, ripercorrendo le analisi di Gehlen e Riesman, prende in esame il processo di segmentazione istituzionale della struttura sociale.

Parsons e altri<sup>2</sup> hanno interpretato il problema moderno dell'identità come il risultato di un progressivo processo di differenziazione della struttu-

<sup>2</sup> Gehlen, Parsons, Berger e Luckmann, Habermas, concordano nella lettura del problema dell'identità moderna secondo un processo di destrutturazione e di crisi: dalla considerazione di Habermas secondo cui il processo degenerativo porterebbe alla costituzione di identità danneggiate, all'approccio della fenomenologia sociale per la quale il problema dell'identità è da collegare all'instabilità e crisi della società moderna.

ra sociale, dovuto ai profondi cambiamenti subiti dalla società nel passaggio dalla società tradizionale a quella moderna e infine alla società industriale.

Tali cambiamenti strutturali, in riferimento al sistema di valori, non hanno determinato né alcuna caduta improvvisa dell'ordine normativo né un nuovo assetto della struttura valoriale, lasciando pressoché inalterato l'universo dei valori, ma generando nuove indicazioni relative proprio al nuovo scenario. Il vero problema risiede più che altro nell'aver determinato un moltiplicarsi dei ruoli che spingono il soggetto a effettuare delle scelte non sempre facili, e nella difficoltà di coordinamento tra più ruoli.

Dall'altra parte, la linea interpretativa secondo la moderna fenomenologia sociale afferma che il processo di differenziazione ha interessato soprattutto la dimensione simbolica della struttura sociale, a causa di una razionalizzazione sempre più incalzante delle norme all'interno delle istituzioni. Non ci si riferisce solo al moltiplicarsi dei riferimenti simbolici, determinati dalle esigenze puramente funzionali dell'istituzione, quanto a una scarsa o se non addirittura assente integrazione di tali riferimenti simbolici. Ciò vale anche per il mondo della vita quotidiana, che "ha perso la sua coerenza e omogeneità, e quindi anche la capacità di dare ordine e significato all'esperienza dell'individuo" (Sciolla, 1983, p. 47). La società moderna non è quindi una società caratterizzata da un generale appiattimento, ma da una varietà di codici culturali.

Allora cosa comporta questa differenziazione simbolica per l'identità degli uomini e delle donne?

Il processo di differenziazione avviene già a partire dalla socializzazione primaria, e coinvolge tutti gli individui sin dalla prima infanzia: non esiste più un mondo familiare integrato e incontestato, ma una pluralità di mondi discrepanti che avanzano richieste tra loro spesso contraddittorie.

La *complessità sociale* sembra essere la categoria analitica emergente in relazione alla quale esaminare l'identità come problema specificamente moderno e analizzare i processi attraverso cui l'individuo si pone la domanda "chi sono io" e tenta di darvi una risposta.

Ma altre interpretazioni, come quella di Parsons stesso e di Gallino secondo i quali l'emergere dell'identità come un problema non è necessariamente legato alla sua crisi, accentuandone rispettivamente i suoi aspetti invariati, e le sue trasformazioni, ma è legato alle modalità operative attraverso cui l'individuo rielabora la propria soggettività in riferimento a una complessità sociale sempre in aumento. Cfr. Sciolla (1983).



## 4. Chi sono io? Corpo, genere, identità

Nel processo di costruzione dell'identità, l'identità di genere<sup>3</sup>, si colloca alla base dell'intero percorso le cui radici vanno rintracciate nelle più precoci fasi della vita. Ogni corpo che nasce si configura come già definito dal nome attribuitogli da chi ha deciso che dovesse far parte del mondo e appartenere alla specie, alla stirpe, alla famiglia, a un uomo e una donna. È il frutto del desiderio di “dare esistenza” a un nuovo essere, connotandolo con un nome proprio, appositamente scelto, carico dei sogni, dei desideri, delle fantasie di chi lo ha introdotto alla vita. L'identità può essere considerata il prodotto di una rete di fattori biologici e relazionali, il cui complesso intreccio rimanda alle differenze sessuali. Tali differenze possono essere collocate lungo un *continuum* che, nonostante presenti differenze legate alle specifiche e diverse realtà culturali, riconosce sempre due estremi: l'identità e il ruolo femminile da una parte e l'identità e il ruolo maschile dall'altra.

Per costruire la propria identità si deve innanzitutto prendere atto della propria realtà biologica e della configurazione anatomica del proprio corpo. Il genere è il primo dato, il primo passaggio d'identità che, sin dalla nascita, l'individuo possiede e che lo accompagnerà per tutta la vita. È il dato biologico caratterizzato da un'ineluttabile storia culturale, all'interno della quale si inserisce l'esperienza del singolo, che ne abbia consapevolezza o meno. Il genere è anche interrelazione tra individuale e sociale, tiene conto delle influenze sociali nella strutturazione e nello sviluppo della personalità umana, degli effetti dei modelli dominanti di sviluppo individuale, della persona e

<sup>3</sup> Il termine genere fa la sua comparsa ufficiale nel 1975 nel saggio di Gayle Rubin *The Traffic in Women*. Con l'espressione *sex-gender system* la Rubin denomina l'insieme dei processi, adattamenti, modalità di comportamento e di rapporti con i quali ogni società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana e organizza la divisione dei compiti tra gli uomini e le donne, differenziandoli l'uno dall'altro: creando appunto il genere. Ma tale concetto ha conosciuto un dibattito internazionale e nazionale piuttosto controverso, poiché in realtà il termine viene utilizzato con almeno due significati. Il primo, che ha incoraggiato gli *women's studies*, sottolinea la differenza tra i due sessi e la necessità del riconoscimento di un'essenza corporea sessuale femminile: la donna deve essere compresa e si deve rappresentare partendo, appunto da tale concreta ed essenziale differenza; a tal proposito cfr. Rubin (1975); Cavarero (1997). Il secondo significato mostra, invece, come l'appartenenza di sesso nei diversi ambienti sia socialmente costruita nei suoi significati. Il genere, secondo tale definizione condivisa da diverse filosofe, sociologhe e politiche, è il modo in cui storicamente e socialmente, in un determinato contesto, si attribuiscono significati e rilevanza (ai fini della differenziazione sociale) alle differenze fisiche come variabili. Le studiose in questione affermano che il corredo biologico non è “una stampella a cui appendere semplicemente i diversi artefatti della cultura” (Piccone Stella e Saraceno, 1996, p. 19). Nel presente lavoro il termine è utilizzato con questo secondo significato (peraltro oggi prevalente nel dibattito delle scienze sociali).

della famiglia, delle reciprocità tra i sessi, dell'accettazione del ruolo e della funzione che la società di uomini e di donne fa propri, delle attribuzioni di senso e di valore all'essere e al fare dell'universo maschile e di quello femminile (Arcidiacono, 1991; Bettini, 1993; Cucchiari, 2000).

Le questioni che tali affermazioni implicano riconducono alla riflessione del rapporto e delle interdipendenze tra i concetti di *genere*, *sexo* e *identità*, e pongono in evidenza come gli orientamenti nei diversi ambiti disciplinari abbiano tentato di trovare una semantica comune per l'analisi. In realtà è difficile rinvenire una base comune in grado di sintetizzare i diversi approcci teorici per spiegare le matrici delle differenze sessuali. Nello stesso tempo è possibile, però enucleare due approcci simbolico-interpretativi di riferimento:

- quello biologico, che individua nel dato naturale, biologico, fisiologico e genetico le origini del sesso, dell'identità e del genere;
- quello socio-culturale, che rintraccia la costruzione della sessualità e dell'identità di genere nei processi di costruzione sociale.

Nel primo approccio si sottolinea il ruolo principale della biologia nell'individuazione delle differenze di genere, assegnando una forte rilevanza alle dimensioni naturali e fisiologiche rispetto a quelle ideologiche e culturali. Il *sexo genetico e cromosomico*, il *sexo gonadico*, il *dismorfismo sessuale del cervello*<sup>4</sup> sarebbero fattori che intervengono nella strutturazione del maschile e del femminile delineandone una logica fortemente sdoppiata. Coloro che utilizzano tali categorie interpretative definiscono il genere con:

- le caratteristiche dell'essere maschio e dell'essere femmina legate all'esperienza sessuata di se stessi e del proprio comportamento in una dimensione del sesso soggettivo psicologico distinta dal sesso oggettivo psicologico (Stoller, 1968);
- il complesso delle attività connesse alle funzioni svolte nell'allevamento dei figli e nel loro sviluppo da parte delle donne e degli uomini nonché le assegnazioni di valori (Ravenna, 1997; Money e Tucker, 1980)<sup>5</sup> che diventa l'identità di genere;

<sup>4</sup> Il sesso genetico o cromosomico determina, attraverso la costituzione dello zigote (nella fusione tra gamete maschile e gamete femminile) la differenziazione sessuale; il sesso gonadico è determinato dalle differenze anatomico-funzionali degli organi genitali; il dismorfismo sessuale del cervello rappresenta la specializzazione cerebrale maschile e femminile in riferimento alle abilità, comportamenti, attitudini, determinati da un funzionamento e da una struttura del sistema nervoso centrale diverse per i maschi e le femmine. A questo proposito cfr. Butler (1996); Emiliani e Zani (1998).

<sup>5</sup> Alla luce di queste analisi, il paradigma biologista ha trovato ampio consenso nella sociobiologia, branca della sociologia della sessualità, che pretende di spiegare in termini biologici gli aspetti del comportamento umano, oggetto di studio delle scienze sociali Cfr. Boulding (1980).

- le attribuzioni stereotipate delle differenze che riducono la realtà e i fenomeni sociali a meri processi biologici, ossia il ruolo di genere.

Secondo l'approccio *socio-culturale*, invece, la costruzione della sessualità e dell'identità di genere sono legate a dinamiche che si formano e si trasformano all'interno dei processi di costruzione sociale prodotti dall'interazione tra gli individui (sono espliciti i riferimenti al *costruttivismo sociale* (Berger Luckmann, 1969; Busoni, 2000). La sessualità, e tutto ciò che a essa è legato, acquista un significato di natura individuale e sociale in seno a una rete di rapporti che producono un universo simbolico interiorizzato dai soggetti che interpretano e definiscono le reciproche azioni e rappresentazioni. Il genere, su questo piano semantico, si configura come una categoria che sottolinea l'importanza dell'interazione nelle modalità del fare e dell'essere dei maschi e delle femmine, collocando i due universi maschile e femminile in un sistema simbolico che li lega nell'esperienza della relazione, dell'agire reciproco, nella costruzione e decostruzione dei propri elementi costitutivi (Fornari, 1975).

## 5. Identità di genere: ruoli e appartenenze

Partendo da questi presupposti non si può stabilire per tutti e per sempre il maschile e il femminile, questo dipende dalla concezione del mondo e dal sistema fondamentale di definizioni e di valori cui ogni gruppo e comunità fanno riferimento. Tutto ciò non toglie che ogni collettività reagisca alle differenze sessuali stabilendo codici di comportamento, valori, mansioni, funzioni, ruoli e gerarchie, in relazione alla dicotomia sessuale.

Se l'antropologia culturale, infatti, ha sottolineato la relatività estrema di ciò che può essere considerato maschile e femminile, pure ha confermato l'assenza di culture e gruppi umani che non abbiano ben delimitato modi di essere e di sentire secondo i sessi (Galimberti, 1984; Gilligan, 1987). La cultura e l'esperienza forgiavano delle modalità di essere che si ritengono specifiche dell'uomo e della donna e operano sugli individui perché "indossino" tali tipologie.

Permane così nelle culture una figura della donna caratterizzata da *funzioni* ed elementi psicologici che non appartengono al genere maschile. Questo conduce a produrre generalizzazioni di determinate caratteristiche a tutto il genere donna e, in opposizione, a tutto il genere uomo, etichettando, in partenza, la formazione dell'identità di genere maschile o femminile indipendentemente dal soggetto, enfatizzandone le differenze a discapito delle somiglianze e, infine, trasformando tali differenze in "mancanze" del genere femminile (Gilligan, 1987).

La differenza dell'altro, non radicale, quindi, ma codificata, restituisce così un senso di appartenenza a un genere, a un'identità, creando limiti e confini, offrendo specchi nei quali riconoscersi.

La riduzione del mondo in concetti oppositivi, la contrapposizione uomo-donna, se da un lato ha permesso il consolidamento dell'unità e del potere del proprio gruppo (sia maschile sia femminile), dall'altro, ha permesso alle donne di trovare delle categorie di riferimento a cui affidare il compito di rafforzare le proprie peculiarità. L'ambito del discorso è quello delle stereotipie, dei "luoghi comuni", ossia, dei luoghi del discorso che presuppongono la comprensione condivisa nei gruppi che ne fanno uso e quindi rinsaldano l'idea di appartenenza.

Non si può negare o liquidare la necessità di un orientamento nell'universo relazionale al quale si appartiene, ma non si può neanche negare la parzialità e la relatività delle categorie a cui ciascuno fa riferimento, assumendole come strumenti provvisori di una funzione pragmatica di controllo del mondo che ci circonda (Tundo, 1992). Questo porta a riconoscere che tutto ciò che ci sembra di percepire di esso sia il frutto di costruzioni immaginarie condizionate socialmente e storicamente. "Non si vuole qui negare la *realtà* materiale del corpo biologico, ma solo mettere in guardia da facili essenzialismi che, nel rivendicare la differenza di relazione con l'ambiente (*Umwelt*) tra i due generi a causa della diversa anatomia, rischiano di riproporre in realtà una norma" (Irigay, 1985, p. 128).

## 6. Stereotipi, cultura e "ordine naturale"

Le rappresentazioni dei fenomeni sociali danno forma alla percezione della realtà, costituiscono il nucleo delle esperienze soggettive. Sono il contesto nel quale avviene l'elaborazione della costruzione simbolica e valoriale del proprio mondo sociale. Le rappresentazioni del maschile e del femminile concorrono a rafforzare l'idea di una marginalità femminile nella sfera pubblica a favore di una sua centralità in quella privata. Questo alimenta un immaginario di genere regressivo, che trova senso nel *frame* della naturalizzazione e del determinismo biologico rigidamente binario e che indica le differenze anatomiche tra uomini e donne quale genesi dell'organizzazione sociale a livello macro e micro. Le rappresentazioni stereotipate di uomini e donne sembrano essere fortemente collegate all'incidenza della violenza di genere, come viene messo in luce da tutte le convenzioni internazionali. È per questo che tra le linee di intervento dei piani antiviolenza (dalla Raccomandazione Cedwa – Convention on the Elimination of All Forms of

Discrimination Against Women, del 1979 alla Convenzione di Istanbul del 2011), è sempre previsto un riferimento diretto ad azioni volte a ridurre le rappresentazioni stereotipate dei generi. messe in atto per contrastarla visto che una visione stereotipata dei generi, nonché l'attribuzione rigida di ruoli complementari e gerarchici, corrisponde ancora oggi a una svalutazione del femminile. Inoltre, stereotipi e violenza di genere si servono di tessuti di significato simili.

La reiterata e sistematica circolazione degli stereotipi nella cultura produce o induce, così, all'essere accettati da tutti come "verità" tendendo a consolidare una certa cultura e certe forme di organizzazioni sociali che da essi ne derivano (Molfinò, 2006). Questo tipo di realtà tende a rifiutare la novità in ragione della sua ripetizione e gli stereotipi trovano la forza di resistere nel tempo, definito come *ordine naturale* delle cose. Questo avviene in particolare modo con gli stereotipi di genere, appunto, che resistono al cambiamento culturale e alla trasformazione dei ruoli che essa comporta (Gelli, 2009).

Stereotipi che creano immagini femminili e maschili come "naturalmente" ordinate in modo gerarchico e titolari di diritti diversi sono simili a quelle usate per giustificare la violenza maschile contro le donne: se i modelli di genere stereotipati e discriminatori sono sempre attentamente analizzati, l'ordine di genere è sempre protetto dalla retorica della naturalità della differenza tra i sessi. Stereotipi e violenza sono invece conseguenze dello stesso ordine di pensiero che ancora orienta le rappresentazioni dei generi.

## **7. Educare alle differenze: il progetto di formazione teorico-pratica**

Si è posta, con forza, negli ultimi anni, l'esigenza di diffondere, all'interno delle scuole, politiche di genere e pari opportunità, di condividere le esperienze inerenti le pari opportunità, intese come crescita collettiva e consapevolezza operativa dove tutti imparano e insegnano tramite l'ascolto, il confronto e la divulgazione dei percorsi personali toccando temi quali: le differenze di genere, la violenza, i diritti delle donne e dei minori, la globalizzazione culturale, le leggi di tutela delle donne, gli stereotipi e i luoghi comuni legati al pregiudizio e alla falsa percezione della figura femminile nella nostra società e nel mondo, le convenzioni che, a livello internazionale, tutelano i diritti umani in genere.

Discutere e mettere in risalto il radicamento degli stereotipi legati al sesso come vincoli alla piena libertà di scelta e alla valorizzazione delle peculiarità di genere, può incidere sui giovani e favorire un orientamento professionale

capace di dilatare la rosa di mestieri e percorsi post-obbligo, prospettando scelte sinora connotate.

Nell'ambiente scolastico le differenze di genere emergono quotidianamente in ogni situazione pratica: dalla gestione dei giochi alla suddivisione dei compiti, dalle richieste di comportamento alla realizzazione della programmazione disciplinare. Educare alle pari opportunità significa contribuire a modificare atteggiamenti e mentalità, a superare gli stereotipi attraverso l'elaborazione di strumenti educativi e "azioni positive", costituisce lo stimolo per far pensare gli studenti sulle differenze di genere e permettere loro di focalizzarne l'esistenza, offrendo strumenti per l'utilizzo delle differenze stesse, intese come risorsa e come ricchezza piuttosto che come barriera e come chiusura all'altro da sé.

Il mondo della scuola si configura come un ambito fondamentale per promuovere una cultura di genere orientata all'equità e al riconoscimento dell'altro, sviluppando una consapevolezza critica rispetto ai modelli dominanti nella società. È attraverso la scuola e i contesti educativi, infatti, che è possibile educare ragazze e ragazzi al rispetto delle differenze e sfidare gli stereotipi. La scuola può essere uno strumento efficace per aiutare i/le giovani a intraprendere un percorso di scoperta di sé, di valorizzazione dei propri desideri e delle proprie risorse di genere e di instaurare relazioni con l'altro/a basate sul rispetto e l'ascolto reciproci. Dati questi presupposti, finalità generale del Progetto formativo è stato quello di intervenire in ambito educativo per fornire un supporto al processo di costruzione dell'identità, con la particolare consapevolezza di ciò che significa diventare donne e uomini. L'idea di fondo è stata quella di promuovere una cultura di genere capace di valorizzare le differenze tra il maschile e il femminile, rivolgendosi a tutti gli attori e le attrici del modo scolastico e di chi, anche a latere, ne è parte, offrendo occasioni e strumenti per acquisire consapevolezza dei propri posizionamenti di genere e sviluppare, di conseguenza, la capacità di rapportarsi anche con l'altro/a.

Se si assume che con "genere" ci si riferisce al carattere socialmente costruito dell'esperienza della maschilità e della femminilità, si può individuare nell'infanzia e nei processi educativi, in famiglia e nei servizi scolastici, i tempi, i luoghi, le relazioni all'origine di tali processi di costruzione (trasmissione/apprendimento). In ogni adolescente nascono spontaneamente, sollecitate dai potenti cambiamenti psichici e fisici interni, domande relative alla propria identità di genere o all'orientamento sessuale, ma praticamente mai un ragazzo o una ragazza ha la possibilità di parlare di tutto questo con un adulto che sappia ascoltare, consigliare e accompagnare. Secondo gli esperti, dai 10/11 anni, l'immaginario dei ragazzi è già influenzato da stereotipi di

genere che riguardano i rapporti tra uomini e donne, ma non è ancora radicato. I preadolescenti, alle prese con la strutturazione della loro identità sessuale, in mancanza di modelli di riferimento chiari, finiscono per aderire a quelli proposti dalla cultura tradizionale, che se da una parte presenta il vantaggio di offrire schemi e comportamenti ampiamente testati, dall'altra porta con sé prevaricazione dell'uomo sulla donna (e talvolta violenza) (Priulla, 2013). Nel mondo della scuola non è sempre esplicitamente chiaro che i processi educativi e di istruzione legati allo sviluppo personale, siano, in realtà collegati all'appartenenza sessuale di un ragazzo e di una ragazza, e che crescere significa anche "diventare" un uomo o una donna che assumeranno specifici ruoli nell'ambito lavorativo e familiare. Questo sguardo, spesso indifferente delle educatrici e degli educatori, delle e degli insegnanti, porta inevitabilmente a proiettare sugli alunni e sulle alunne schemi mentali che inducono molte femmine e molti maschi a riproporre atteggiamenti comportamentali, emozionali e cognitivi predefiniti e a scegliere indirizzi di studio e di attività lavorativa funzionali alla conferma di una divisione di ruoli tradizionale (Bimmi, 2009). L'educazione di genere è l'insieme dei comportamenti, delle azioni e delle attenzioni messo in atto quotidianamente da chi ha responsabilità educative in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere di giovani e giovanissimi. Si tratta di abituare, educare per l'appunto, le ragazze e i ragazzi a ragionare sulla relazione, sui vissuti, su sentimenti, paure, desideri, pregiudizi. Si pone l'obiettivo di riflettere il ruolo della formazione nel costituirsi delle identità di genere e nella promozione dei diritti umani delle donne nella società contemporanea. In una prospettiva di analisi interdisciplinare necessaria allo sviluppo e all'intreccio fra questioni di genere e problematiche di interesse educativo, ci si chiede se una rinnovata sensibilità e una più diffusa cultura di genere potrebbero innescare pratiche quotidiane di formazione *gender oriented* (Pace, 2010). Secondo le teorie dell'apprendimento sociale (Crespi, 2008), l'acquisizione dei comportamenti avviene per osservazione e per imitazione dei modelli, per cui la prestazione di un bambino o di una bambina rispetto a un compito assegnato è influenzata dalla percezione del compito come appropriato per un genere o per l'altro. Ed è su questa base che si formano e si consolidano gli stereotipi.

Il progetto "Promozione delle pari opportunità e contrasto agli stereotipi di genere" nasce dall'impegno dell'Ambito territoriale di Galatina in collaborazione con l'Università del Salento e il Centro Antiviolenza Malala Yousafzai. Il progetto ha inteso contribuire al superamento di una cultura rigida nei ruoli uomo-donna che circoscrive precocemente le scelte scolastiche delle ragazze e dei ragazzi ad alcune aree disciplinari tradizionalmente caratterizzate in senso femminile o maschile. Compito dei docenti è stato quello

di acquisire ancora maggiore competenza nel far emergere nei bambine e bambine, ragazzi e ragazze la consapevolezza di sé e del proprio genere, già nei primi anni di frequenza scolastica, per garantire le pari opportunità fra uomo e donna. L'idea principale è stata quella di promuovere la cultura della valorizzazione delle differenze di genere e delle pari opportunità nel mondo della scuola, in conformità con le politiche locali ed europee con i seguenti obiettivi: rimuovere gli ostacoli che limitano la consapevolezza del proprio sé, delle proprie capacità e della propria soggettività; contrastare pregiudizi e stereotipi legati ai ruoli maschili e femminili; educare alla lettura critica del ruolo femminile nei libri di testo e nelle immagini pubblicitarie; sensibilizzare sui temi della funzione dello stereotipo in pubblicità; promuovere e sostenere le pari opportunità fra uomo e donna nell'offerta formativa della scuola in tutti gli ambiti disciplinari; valorizzare le diversità di genere in tutti i contesti (sociali, culturali ed economici); prevenire fenomeni di discriminazione che concorrono all'insuccesso e all'abbandono scolastico o valorizzare le differenze di genere (culturali, etniche, religiose ecc.).

**I destinatari.** Il percorso si è rivolto al personale docente di tutti gli Istituti Comprensivi e alle figure professionali (assistenti sociali ed educatori) che operano nell'ambito della prevenzione e del contrasto alla violenza di genere dell'Ambito Territoriale Sociale di Galatina, per l'acquisizione della consapevolezza personale e collettiva connesse al genere e alla manifestazione delle stesse in termini di orientamento delle scelte comportamentali e professionali. Gli ambienti scolastici si pongono come luoghi specificamente deputati all'assunzione di modelli comportamentali culturalmente e socialmente connotati; sono altresì gli scenari all'interno dei quali vengono focalizzate e maturano le scelte professionali e di autorealizzazione lavorativa.

**La metodologia.** Il percorso si è avvalso di "metodologie didattiche attive" che hanno permesso di mettere in comune l'esperienza, convinti che ciascun contributo fosse prezioso alla crescita personale e collettiva, tentando di definire insieme ai/alle partecipanti le proprie rappresentazioni identitarie e di genere.

**Il percorso formativo.** Le attività proposte sono state organizzate attraverso la strutturazione di cinque laboratori teorico-pratici che hanno previsto un percorso di approfondimento interattivo di cinque incontri su alcuni concetti chiave particolarmente significativi quando si parla di genere, discriminazioni e rispetto delle differenze, alla possibilità di reinventarsi attraverso piani educativi nuovi finalizzati a contrastare gli stereotipi di genere e a creare cambiamento culturale per una scuola di parità.



Di seguito le attività formative e il contenuto di ciascun laboratorio teorico-pratico.

**I laboratorio. Le differenze.** Riflessione sui modelli di comportamento a partire dal vissuto quotidiano. Partendo dalle immagini pubblicitarie viene riferita la rappresentazione di sé secondo il proprio punto di vista e il punto di vista degli “altri”. Il laboratorio è fornito l’occasione per acquisire nuove conoscenze su argomenti trattati, spesso troppo superficialmente, dai mezzi di comunicazione, per confrontarsi sulle rispettive opinioni ed esperienze, per potenziare il senso critico e la capacità di interpretare la mole di informazioni e di stimoli a cui si è esposti/e ogni giorno.

**II laboratorio. Affermarsi, reinventarsi, esprimere e sperimentarsi.** Discussione e riflessione sul concetto di identità di genere e sulle differenze fra maschi e femmine, uomini e donne, in termini di genetica, fisiologia, biologia e anatomia e in termini socioculturali e antropologici e come queste variabili siano veicolate dai media, da sussidi e strumenti didattici e ludici e dalla letteratura per l’infanzia e l’adolescenza.

**III laboratorio. Promuovere programmi di educazione al rispetto di genere.** Riflessione sul ruolo di educatori ed educatrici e/o genitori come soggetti attivi nella guida e sostegno di bambini/bambine, ragazzi/ragazze nel processo di esplorazione di sé e di sé nel mondo in quanto maschi/femmine, uomini/donne attraverso una riflessione sulle protagoniste delle tradizionali favole. Emerge un modello del ruolo femminile stereotipato e stigmatizzato: principi e principesse vengono interiorizzati sin da quando si è bambini e bambine e vengono restituiti nel gioco e nelle dinamiche familiari e sociali attraverso dinamiche di genere e modelli di identità e di ruolo.

**IV laboratorio. Ideare un project work.** Obiettivo principale di questo laboratorio è stato quello di sviluppare una progettazione operativa-cooperativa che potenziasse nei docenti le capacità di motivare gli alunni, in modo da consentire in loro la maggiore creatività possibile. I project work sono stati elaborati in piccoli gruppi misti di professionisti (educatori, assistenti sociali, insegnanti) e proposti in seguito dagli stessi professionisti, nelle rispettive scuole e classi di riferimento.

Di seguito sono riportate le schede di tutti i project work.

*Istituto comprensivo Polo I di Galatina. Scuola dell'infanzia*

Titolo: "Dentro" la fiaba... come ti va.

Referente: educatrice.

Processo 1: Galli e galline.

Il gioco proposto di "galli e galline" rientrava nel percorso didattico del periodo, ma è stato proposto dalle docenti (viste le esperienze maturate nel corso) in modo diverso da come probabilmente lo avrebbero fatto prima di tale "percorso": agli alunni già in questa fase (chiamiamola di conoscenza di eventuale esistenza anche in bambini così piccoli, di stereotipi legati al "genere" maschio/femmina) è stata data la possibilità di "scegliere" l'animale in cui "trasformarsi". Ne consegue che, fuori da ogni aspettativa, alcuni maschietti hanno scelto di interpretare le galline (che fra l'altro dovevano fingere di covare) e alcune bambine hanno scelto di essere galli (che con la testa alzata gridavano "chicchirichi").

*Istituto comprensivo Polo I di Galatina. Scuola dell'infanzia*

Titolo: "Dentro" la fiaba... come ti va.

Referente: educatrice.

Processo 2: Indovina chi.

Il gioco delle carte "indovina chi" con i personaggi della fiaba di Biancaneve è stata preceduta dal racconto ben "modulato" e scandito della suddetta fiaba per facilitarne il ricordo. I bambini non erano assolutamente in difficoltà se il personaggio da far riconoscere fosse di sesso diverso dal proprio, l'unica difficoltà (se così si può dire) era il ricordarsi "parole chiave" per farlo riconoscere.

Per l'ultima attività le insegnanti hanno optato per la drammatizzazione della storia. Gli alunni anche in questo caso avrebbero potuto scegliere liberamente il personaggio da interpretare. Ne erano felici. Si sono rese conto che nelle volte precedenti -anche se in modo inconscio- avevano comunque "pilotato" affinché ruoli femminili fossero interpretati da bambine e ruoli maschili da bambini. Il momento della scelta, assolutamente libera, questa volta infatti ha sorpreso tutti.

Con una serenità disarmante la prima bambina ha scelto di interpretare un nanetto, mentre nel gioco delle carte le era capitata Biancaneve. Il ruolo della regina è stato scelto da un maschietto eppure c'era ancora una bambina disponibile. Quando questo ruolo è stato quindi assegnato al bambino che lo aveva richiesto.

*Istituto comprensivo Polo III – Galatina. Scuola primaria*

Titolo "Il grembiule non ha genere".

Obiettivo non differenziare il genere attraverso il colore del grembiule.

Referente: insegnanti femmine.

Attività:

- incontro con il dirigente scolastico per informare dell'iniziativa;
- riunione informale con tutti i docenti;
- proposta al Collegio docenti;
- proposta al Consiglio d'istituto;

- informare la famiglia;
- verificare che all'inizio dell'anno scolastico tutti gli alunni indossino il "nuovo" grembiule.

Esito: adottare un grembiule dello stesso colore per tutti gli alunni.

*Istituto comprensivo Cutrofiano-Sogliano. Scuola secondaria di I grado – Classi terze*

Titolo: "Ricordati di onorare le... date".

Obiettivo: educare al rispetto delle diversità.

Referente: docente di italiano e assistente sociale scolastico.

Attività:

- raccolta di informazioni da parte dei ragazzi;
- proiezione di un film sul tema e discussione "a caldo" sull'argomento;
- incontro con lo psicologo nelle singole classi;
- riunione finale e restituzione degli elementi emersi attraverso la somministrazione di un questionario di gradimento.

Esito: conoscenza del fenomeno dell'omofobia.

**V Laboratorio. A scuola di parità.** Questo quinto laboratorio ha avuto la funzione di monitoraggio e valutazione delle attività previste nei progetti per la scuola dell'infanzia, della scuola primaria e secondaria che docenti, educatori e assistenti sociali hanno realizzato.

A puro scopo esemplificativo si presenta di seguito il percorso completo di decostruzione degli stereotipi di uno dei project work.

*Istituto comprensivo statale – Aradeo scuola primaria*

Titolo: "AAA cercasi regalo per la mamma!".

Referenti: insegnanti femmina e maschio e assistente sociale del consultorio familiare.

Attività: a ogni bambino è stato chiesto di scrivere su un foglietto il regalo che avrebbe desiderato fare alla propria mamma.

I dati raccolti sono stati rappresentati con un grafico (ideogramma e istogramma).

Il percorso di decostruzione dello stereotipo:

- azione 1: motivazione alla scelta dell'oggetto;
- azione 2: condivisione/associazione di idee;
- azione 3: riflessione sulle azioni del genere;
- azione 4: confronto con le fonti normative;
- azione 5: riproposizione del quesito iniziale.

Emerge che la maggior parte degli alunni ha pensato di regalare alla propria mamma un oggetto tipicamente femminile: un gioiello. Il risultato ha consentito di aprire il dibattito, in circle-time: "Ti piace essere femmina, perché?" (rivolta alle femmine), "Ti piace essere maschio, perché?" (rivolta ai maschi).

Le risposte hanno confermato lo stereotipo di genere maggiormente sottolineato dalle risposte ai successivi input: “Cosa pensano i maschi delle femmine?”, “Cosa pensano le femmine dei maschi?”.

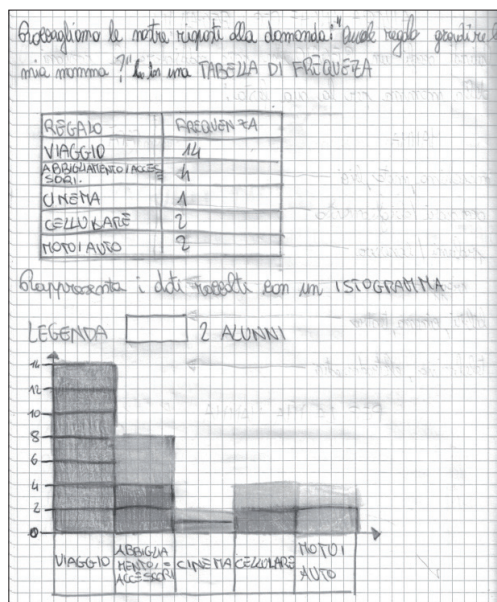
Per condurli alla riflessione che non esistono attività da maschio e/o da femmine, è stato letto il brano: “Danza classica, perché no?”.

In seguito, una nuova discussione li ha gradualmente portati a cambiare il proprio modo di vedere, a esprimere criticamente che qualsiasi attività/lavoro può essere svolto senza differenza di genere, se rispecchia le proprie passioni e aspirazioni.

La lettura/scrittura dell’articolo 3 della Costituzione italiana ha rappresentato per gli alunni conferma delle loro ipotesi. La suprema legge italiana “garantisce l’uguaglianza ai cittadini senza differenza di sesso, di razza, di condizione economica e sociale [...], ed è compito dello Stato eliminare tutti gli ostacoli”, ma non è così per tutti i Paesi del mondo. Siamo tutti uguali per i diritti e per i doveri anche se diversi fisicamente.

Nella fase conclusiva del percorso, gli alunni sono stati nuovamente invitati a scrivere su un foglietto: “Quale regalo gradirebbe ricevere la mia mamma?”. Le risposte sono state registrate in una tabella di frequenza e rappresentate con un istogramma (fig. 1).

Fig. 1 – Quale regalo gradirebbe ricevere la mia mamma?



Fonte: elaborazione a cura degli alunni della scuola primaria di Aradeo (LE)

Dall'indagine è emerso che la maggior parte degli alunni pensa che la mamma gradirebbe ricevere come regalo un viaggio. Il risultato atteso è stato perseguito: gli alunni hanno dimostrato di saper scegliere criticamente, se sollecitati a farlo, un regalo per la propria mamma senza condizionamenti dettati da stereotipi di genere come, invece, accaduto nella fase iniziale.

## **Per non concludere**

Il progetto di formazione descritto, che ha avuto la durata di un intero anno scolastico (a.s. 2017-2018), molto impegnativo per tutti gli operatori, dal personale amministrativo, agli esperti, agli insegnanti, ha richiesto innegabilmente anche uno sforzo di non poco conto da parte dei bambini e bambine, dei ragazzi e delle ragazze coinvolti. Ha, però, attirato il loro interesse, come dimostrano alcuni semplici dati ricavati dai questionari di gradimento. Nelle scuole secondarie di primo ciclo, per esempio, ben l'89% dei partecipanti ai laboratori ritiene gli argomenti trattati "educativi" (46%) o "interessanti" (43%) e l'84% dichiara di essere disposto a ripetere l'esperienza. Anche gli studenti e le studentesse delle scuole secondarie di secondo grado hanno dichiarato di trovare l'argomento interessante (90%) e di essere favorevole a questo tipo di lavoro (80%). La dimensione di quanto questa esperienza sia stata apprezzata non deriva solo dal fatto che si è differenziata dalla modalità classica di didattica scolastica, ma anche da una necessità impellente dei ragazzi e delle ragazze: nel periodo adolescenziale hanno una vera e propria "fame", per lo più inconsapevole, di punti di riferimento e di sputi di riflessione, utili allo sviluppo della loro personalità.

Per quanto sia vero che lo sviluppo dell'identità di genere inizia in tenera età in modo inconscio, è altrettanto vero che i ragazzi non restano passivi nel processo. Fornire loro strumenti di valutazione critica in modo che riescano autonomamente a scegliere come vogliono essere e come vogliono vivere il ruolo di genere, è uno dei maggiori interventi educativi che possono realizzare le istituzioni e in particolare la scuola.

I modelli di genere, come si è visto, non generano soltanto disparità di opportunità ma producono delle gabbie che imprigionano la libera espressione delle singolarità. Ma bambine e bambini, ragazze e ragazzi riproducono spesso inconsapevolmente modelli stereotipati vivendo l'illusione di una spontaneità dei propri comportamenti, di autonomia delle proprie scelte e di superamento delle discriminazioni tra i sessi. "È cruciale, dunque, il lavoro di denaturalizzazione e decostruzione delle produzioni sociali basate sul modello dominante da parte della scuola. Se appare naturale la co-

struzione sociale che ordina la realtà e le relazioni tra le persone sulla base di modelli di genere consolidati o restituire visibilità a ciò che è invisibile, fornire strumenti a ognuna e ognuno per vivere con consapevolezza questo ambito relazionale/contesto” (Biemmi e Leonelli, 2020, p. 12). Il progetto, qui presentato, ha inteso lavorare sulla decostruzione di regole invisibili che condizionano la vita di bambini e bambine, ragazze e ragazzi.

L’argomento della decostruzione degli stereotipi di genere è stato analizzato e vissuto, come un argomento una lettura trasversale, una chiave interpretativa, una “lente attraverso la quale guardare il mondo”, interpretarlo e organizzarlo per una nuova epistemologia e una nuova forma di relazioni. Le stesse e gli stessi insegnanti non possono considerarsi esentati dall’analisi prima e dalla decostruzione degli stereotipi dopo: oltre alle competenze disciplinari, sono chiamate/i a costruire una consapevolezza sulla propria condivisione di modelli di genere introiettati e sulla loro riproposizione nei propri gesti e nel proprio linguaggio, nelle relazioni instaurate con studenti e studentesse.

Il progetto non ha teso a “insegnare buone maniere e imporre dettami del politicamente corretto, al contrario a teso a svelare quanto la presunta spontaneità di comportamenti e linguaggi corrispondano a riproporre modelli conformisti e tradizionali. L’idea è stata quella di aprire nuovi spazi di libertà di scelta per tutte e tutti per pensare al proprio posto nel mondo e non un ribilanciamento di opportunità tra i sessi. Quello che si è teso a perseguire attraverso le attività di decostruzione degli stereotipi è la “pensabilità” di progetti di vite future, di compiti, di ruoli, di attitudini differenti da quelli tradizionalmente assegnati ai due sessi. È evidente che esiste un collegamento tra nuove prospettive teoriche e le indicazioni che da queste generano nelle pratiche educative. Diventa fondamentale che la valorizzazione di singolarità, di soggettività, che non possono prescindere dal proprio corpo per le quali il corpo non deve determinare un destino segnato, consenta di immaginare una libertà del corpo e non dal proprio corpo e di generare una visione di equità sulla valorizzazione delle differenze e non sulla loro neutralizzazione. Il fuoco principale rimane il corpo e la soggettività sui quali si misurano conflitti e confusioni in tutte le agenzie di socializzazione e di educazione e il saper riconoscere che le costruzioni linguistiche e le rappresentazioni modellano l’esperienza del corpo, l’identità, i desideri e la rappresentazione di se stessi. E forse l’incontro con maestri, assistenti sociali, educatori, padri, madri o amici che costruiscono parole, pratiche e rappresentazioni di un maschile e un femminile differente libero dalle gabbie di genere, potrà permettere non più una decostruzione, ma un cambiamento pensabile e possibile.

## Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono C. (a cura di) (1991), *Identità genere differenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Berger P., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna.
- Bettini M. (1993), *Maschile e femminile. Generi e ruoli nelle culture antiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Biemmi I. (2009), *Genere e processi formativi: sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Ets, Pisa.
- Biemmi I., Leonelli S. (2020), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Boulding K.E. (1980), "Sociobiologia o biosociologia?", in L. Gallino (a cura di), *Sociobiologia e natura umana*, Einaudi, Torino.
- Busoni M. (2000), *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Carocci, Roma.
- Butler J. (1996), *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Feltrinelli, Milano.
- Cavarero A. (1997), "L'elaborazione filosofica della differenza sessuale", in M. C. Marcuzzo, A. Rossi Doria (a cura di), *La ricerca delle donne. Studi femministi in Italia*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 173-187.
- Crespi I. (2008), *Processi di socializzazione e identità di genere: modelli e teorie a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Cristofaro Longo G. (1993), *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Edizioni Studium, Roma.
- Emiliani F., Zani B. (1998), *Elementi di psicologia sessuale*, il Mulino, Bologna.
- Forcina M., Prontera A., Vergine P.I. (2002) (a cura di), *Filosofia Donne Filosofie. Atti del convegno internazionale*, Milella, Lecce.
- Fornari F. (1975), *Genitalità e cultura*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (1984), *Il corpo. Antropologia, psicoanalisi, fenomenologia*, Feltrinelli, Milano.
- Gallino L. (1980) (a cura di), *Sociobiologia e natura umana*, Einaudi, Torino.
- Gelli B. (2009), *Psicologia della differenza di genere. Soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Gilligan C. (1987), *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano.
- Goffmann E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna.
- Irigaray L. (1985), *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano.
- Marcuzzo M.C., Rossi Doria A. (1997) (a cura di), *La ricerca delle donne. Studi femministi in Italia*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Molfino F. (2006), *Donne, politica e stereotipi: perché l'ovvio non cambia?*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- Money J., Tucker P. (1980), *Essere uomo essere donna*, Feltrinelli, Milano.
- Ortner S.B., White-head H. (2000), *Sesso e genere. L'identità maschile e femminile*, Sellerio, Palermo.

- Pace R. (2010), *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Brossura, Firenze.
- Piccone Stella S., Saraceno C. (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna.
- Priulla G. (2013), *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravenna V. (1997), *L'esperienza estetica. Fondamenti psicofisiologici per un'educazione estetica*, Armando, Roma.
- Reiter R. (ed.) (1975), *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York.
- Rubin G. (1975), "The traffic in Women. Notes on the Political Economy of Sex", in R. Rapp Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York.
- Schutz A. (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, il Mulino, Bologna.
- Sciolla L. (a cura di) (1983), *Identità*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Stoller R.J. (1968), *Sex and Gender*, Aronson, New York.