

Cristiana Ottaviano, Greta Persico

Maschilità e cura educativa

Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile



Collana ***Immagin-azioni sociali***

06

Collana diretta da:

Luisa Stagi
(Università di Genova)

Luca Queirolo Palmas
(Università di Genova)

Comitato scientifico:

Jean-Pierre Durand
(Université d'Evry)

Joyce Sebag
(Université d'Evry)

Doug Harper
(Duquesne University)

Federico Rahola
(Università di Genova)

Anna Lisa Frisina
(Università di Padova)

Emanuela Abbatecola
(Università di Genova)

Pino Losacco
(Università di Bologna)

Christine Louveau
(Université d'Evry)

Francesca Lagomarsino
(Università di Genova)

Cristiana Ottaviano, Greta Persico

Maschilità e cura educativa

Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Il libro è frutto di un lavoro congiunto e condiviso in ogni parte; per ragioni accademiche attribuiamo l'autorialità delle pagine che seguono in questo modo: Cristiana Ottaviano è autrice dei paragrafi 1.2, 1.3; 3.2; 3.3 e del capitolo 4; Greta Persico è autrice dei paragrafi 1.1, 1.4 e dei capitoli 2 e 5; il capitolo 6 è stato redatto insieme e il paragrafo 3.1 è di Laura Mentasti. In alcune sue parti, il libro rielabora e aggiorna parti di saggi e capitoli precedentemente pubblicati (Ottaviano 2016, 2017a, 2017b; Ottaviano & Santambrogio 2017; Ottaviano & Persico 2019). Le biografie - redatte da Cristiana Ottaviano - sono una sintesi delle informazioni contenute nelle interviste e sono state riviste dai protagonisti.

Progettazione ed impaginazione grafica: Studio 6 - Università degli Studi di Bergamo

Immagine di copertina: Sophie Hames



Il presente volume è stato sottoposto a doppia peer-review secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI

© 2020 GUP

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: ce-press@liste.unige.it

e-mail: labgup@arch.unige.it

<http://gup.unige.it/>

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore



(versione eBook)

ISBN: 978-88-94943-99-3 (versione eBook)

Finito di stampare gennaio 2020

“Tu le cose le vedi così perché sei un uomo”.
“No, io le cose le vedo così perché nella mia esperienza le ho vissute così”
(Un maestro della scuola d’infanzia 2018)

“L’essere umano è fragile e vulnerabile,
e vive in una relazione di cura in ogni momento della sua vita,
in questo senso la cura è il grado zero della nostra umanità”
(Andreani 2016)

Indice

Prefazione (di Giuseppe Burgio)	p. 9
1. Maschilità e cura educativa: viaggio alla ricerca di storie altre	p. 15
1.1 <i>Ricercatrici che studiano generi, indagano maschi</i>	
1.2 <i>La cura come 'grado zero' di umanità, la cura educativa come possibilità di 'vita buona'</i>	
1.3 <i>Crisi, cambiamento o metamorfosi del maschile?</i>	
1.4 <i>La cura maschile come prevenzione alla violenza</i>	
<i>Storia di Giovanni</i>	p. 41
<i>Storia di Matteo</i>	p. 43
2. Educatori e maestri: uno sguardo alle ricerche internazionali	p. 47
2.1 <i>La rilevazione di un'assenza: quello che i numeri (non) dicono</i>	
2.2 <i>Le indagini qualitative internazionali</i>	
2.3 <i>Il panorama italiano</i>	
<i>Storia di Sandro</i>	p. 65
<i>Storia di Stefano</i>	p. 67
<i>Storia di Moreno</i>	p. 68
3. Metodologie per contronarrazioni	p. 71
3.1 <i>I metodi biografici</i>	
3.2 <i>Il valore del contronarrare</i>	
3.3 <i>I soggetti coinvolti nella ricerca (educatori e maestri)</i>	
3.4 <i>Il focus group come metodo privilegiato per la ricerca gender-sensitive</i>	
<i>Storia di Miro</i>	p. 84
<i>Storia di Pino</i>	p. 86
<i>Storia di Giorgio</i>	p. 87

4. Cura educativa: la parola a educatori e maestri	p. 91
4.1 <i>Origini e modelli</i>	
4.2 <i>Il corpo</i>	
4.3 <i>L'ombra della pedofilia</i>	
<i>Storia di Pascal</i>	p. 99
<i>Storia di Edoardo</i>	p. 101
5. Una piacevole stranezza: la parola alle famiglie	p. 105
5.1 <i>Un fenomeno da esplorare</i>	
5.2 <i>Luoghi e ruoli di genere</i>	
5.3 <i>Esplicitare paure, svelare pregiudizi</i>	
5.4 <i>Oltre le gabbie di genere... la fiducia</i>	
6. Appunti conclusivi per proseguire il viaggio	p. 125
Bibliografia	p. 139
Appendice: gli strumenti per la ricerca	p. 149
a) <i>Traccia per intervista a educatori e maestri</i>	
b) <i>Traccia per focus group con le famiglie</i>	
Le metafore della cura educativa: una rilettura poetica (di Stefania Girelli)	p. 151

Prefazione¹

Questo lavoro di Cristiana Ottaviano e Greta Persico prende le mosse da un dato di fatto: pochissimi sono gli uomini che scelgono le professioni di cura, specialmente quelle che entrano in relazione con la prima infanzia. Molteplici appaiono le motivazioni di tale situazione: lo stereotipo dei maschi inadatti alla cura, il sospetto che potrebbe colpire un uomo che si occupa di mansioni considerate femminili (sarà gay?), il mancato riconoscimento sociale per tali professioni, la loro scarsa remunerazione economica, l'ombra inquietante della pedofilia...

A tale limitata presenza lavorativa corrisponde poi il fatto - non stupirà nessuno - che i giovani uomini risultano un'esigua minoranza nei percorsi formativi che preparano a questo tipo di lavori. I dati più recenti (relativi al 2017) forniti da *Almalaurea* confermano infatti una forte segregazione di genere nelle scelte universitarie: nei corsi di laurea triennale, le ragazze costituiscono la stragrande maggioranza nei corsi relativi all'insegnamento (93,6%), alle lingue (83,6%), alla psicologia (80%) e alle professioni sanitarie (69,8%), risultando invece minoranza in ingegneria (26,1%), nelle scienze (28,2%) e in scienze motorie (31,6%), e tale *trend* si conferma poi nei corsi di laurea magistrale². Questa realtà affonda ovviamente le sue radici negli anni che precedono la scelta universitaria, in una scuola in cui le questioni di genere appaiono ancora aperte e discriminanti³. Gli studi sulla segregazione formativa si concentrano però di solito sulle ragazze, lamentando la loro limitata presenza nei corsi di studio tecnico-scientifici e la loro sovra-rappresentazione nei corsi di studio che preparano alla docenza o a lavori di cura. Scarsa attenzione è invece posta ai ragazzi che - sulla base di motivazioni socioculturali - si autoescludono di fatto da alcuni percorsi formativi. Il *gender gap* appena descritto appare cioè considerato in modo unidirezionale e la nostra società si preoccupa solo della scarsità di donne in ambiti ritenuti maschili, non del contrario. Di conseguenza, sebbene esistano alcuni studi importanti sui ragazzi che si inseriscono in percorsi formativi considerati 'non tipici' del loro genere⁴, sappiamo ancora piuttosto poco su come strutturano la propria soggettività (e su come vengono percepiti) quei ragazzi che fanno scelte formative che li preparano a lavori 'divergenti'.

Tale segregazione formativa prepara e giustifica la successiva differenziazione lavorativa. Reciprocamente, però, la segregazione lavorativa fornisce l'orizzonte implicito che spinge i ragazzi e le ragazze a scelte formative differenziate. Diventare un educatore della prima infanzia, ad esempio, molto difficilmente può arrivare a essere un desiderio per giovani il cui orizzonte culturale non prevede nemmeno la pensabilità di

¹ Di Giuseppe Burgio (Università "Kore" di Enna).

² Almalaurea, *XX Indagine. Profilo dei Laureati 2017*, 2018. Disponibile al link <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017> (ultima consultazione 09/09/2019).

³ I. Biemmi, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa 2018.

⁴ S. Bellassai, *Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere*, in C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010; S. Deiana, M.M. Greco (a cura di), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Cittadella, Assisi 2012; B. Mapelli, S. Ulivieri Stiozzi (a cura di), *Uomini in educazione*, Stripes, Rho 2012.

questo ruolo. A fare problema dal punto di vista culturale sembra innanzitutto il fatto che la cura venga percepita come un lavoro 'facile', che non richiede qualificazione, qualitativamente distinto dall'educazione. Tale ambito appare quindi squisitamente 'femminile', di scarsa rilevanza sociale e accettabile per un uomo solo se strettamente legato al piano educativo e, soprattutto, se nettamente separato dall'infanzia.

La cura educativa è infatti compatibile con un ruolo maschile solo col crescere dell'età dei suoi destinatari. Non a caso, ad esempio, la presenza lavorativa maschile cresce al crescere del grado di istruzione, per diventare poi maggioritaria in ambito universitario e post-universitario. Al contrario, la cura educativa maschile per i/le più piccoli/e è qualcosa che crea una sorta di implicito fastidio culturale. Io stesso - che pure insegno Pedagogia all'Università, formando le future educatrici - quando mi sono trovato alcuni giorni di seguito nell'asilo nido e scuola dell'infanzia che mia sorella Vanessa dirige, ho dovuto sperimentare lo sguardo di sospetto che molte mamme mi indirizzavano. Tutti noi veniamo infatti socializzati in un sistema sociale in cui i ruoli di cura sono occupati da donne (*la baby sitter, la badante, la maestra...*) e, di conseguenza, introiettiamo in modo inconsapevole la pensabilità di educatrici, ad esempio, e l'inconcepibilità di un educatore al nido.

Eppure, nonostante tutto, maestri ed educatori esistono! Al loro studio si dedica questo importante lavoro di ricerca, dando voce a storie silenziose, a esperienze statisticamente poco rilevanti, a impegni educativi spesso importanti. Si tratta di uomini che, sebbene cresciuti all'interno di una *socializzazione* di genere che (a loro come a tutti noi) ha trasmesso i codici sociali condivisi relativi alla maschilità, hanno agito all'interno del campo della *performatività* di genere, tradendo in parte - con le loro azioni, con la loro esistenza - i codici di genere⁵. La rilevanza scientifica e culturale di questa realtà appare connessa a due speranze, contemporaneamente sociali ed educative: che questi uomini, mettendo di fatto in discussione la rappresentazione sociale stereotipica dei generi, possano costituire modelli alternativi per i bambini che incontreranno (e che diventeranno gli uomini di domani), e che - di conseguenza - la cura educativa maschile con bimbe e bimbi della prima infanzia possa costituire anche un fattore di prevenzione delle discriminazioni e della violenza di genere, un fattore che contribuisca a costruire una società più giusta, e un elemento di liberazione per l'immaginario, che autorizzi i più piccoli a essere tutto ciò che desiderano, anche evadendo dalle 'gabbie' sociali che ci limitano⁶.

Chiaramente, è il maschile lo sfondo integratore di queste considerazioni. È al maschile, ad esempio - e alle valenze implicite che ad esso associamo - che rimanda la paura della pedofilia, relativo al maschile è - ancora - il rischio di poter essere stigmatizzati per un lavoro 'da femmina', e così via... È quindi dal maschile che deve nascere una spinta trasformativa. Ed è infatti dal suo interno che sembra iniziata una trasformazione.

Per l'ambito specifico di cui si occupa questa ricerca, la letteratura scientifica ha ormai ampiamente mostrato come - sebbene la virilità si sia costruita sul tema dell'aggressività - esistono prove abbondanti della capacità maschile di amare e curare i bambini (così

⁵ F. Ferrari, *Pensare il genere e parlare di genere. Distinguere livelli, obiettivi e contesti*, in P. Rigliano (a cura di), *Sguardi sul genere. Voci in dialogo*, Mimesis, Milano-Udine 2018, p. 128.

⁶ I. Biemmi, S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016.

come, ovviamente, della capacità delle donne di conseguire successi in campi differenti)⁷. Il problema sembra piuttosto di tipo culturale: produrre il passaggio da una rappresentazione dicotomica, gerarchica e complementare dei generi (quella in cui siamo cresciuti/e) a un orizzonte socio-relazionale di equità, collaborazione ed eguaglianza tra uomini e donne, quello che Eisler definisce “gilany”⁸. A testimoniare la non semplice realizzabilità di questo passaggio è proprio il dato da cui si è partiti: la scarsità di uomini in ruoli di cura. La cura e la sua etica sembrano infatti mettere sotto scacco quell’auto-centratura del maschile tradizionale e quel suo bisogno di negare l’interdipendenza e la relazionalità che i *Men’s Studies* hanno evidenziato⁹. Al mio sguardo, posizionato all’interno di una prospettiva pedagogica, il vero tema/problema appare allora: come sostenere e legittimare le trasformazioni del maschile? come favorire percorsi che consentano a ciascuno di scoprire le poliedriche possibilità del proprio essere uomo? come rimuovere i limiti che (oltre ai vantaggi) hanno caratterizzato finora l’identità virile?

Tra le parole degli uomini con ruoli di cura educativa che si sono raccontati nel presente lavoro emerge una spia interessante: essi narrano spesso precedenti esperienze di cura vissute con padri o nonni significativi. Ciò suggerisce di porre il problema teorico degli uomini che si prendono cura dei più piccoli all’interno di un possibile (ma ancora gracile) ordine simbolico di cura maschile (e di trasmissione intergenerazionale di questo ruolo di cura). D’altro canto (ma in modo significativamente parallelo), un recente studio mostra come l’esperienza diretta della paternità, il divenire padre, possa provocare una ‘rottura’ con i tradizionali, rigidi modelli della virilità e l’apertura a nuove possibilità di espressione di genere¹⁰, che possono ovviamente comprendere anche un diverso rapporto con il tema della cura. In modo ricorsivo, possiamo pure ipotizzare che l’esperienza maschile della cura possa retroagire sui modelli di maschilità. È allora il ruolo di cura educativa ricoperto, nel bene e nel male, dai padri ad apparirmi una buona lente per leggere il prezioso studio che qui introduco. La relazione padre-figli mi pare infatti una sorta di ‘scena pedagogica primaria’ per comprendere le valenze che nella nostra società connotano il tema della cura maschile (e quindi la possibilità di una loro trasformazione).

La funzione paterna appare cambiata: a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, i padri sono diventati più ‘sensibili’, maggiormente capaci di manifestare affetto, più in grado di assolvere alla cura dei più piccoli, senza quel disagio che caratterizzava molti papà di un tempo, in grado di comunicare con i figli solo dopo che avessero imparato a giocare a calcio¹¹. A dirla tutta, ciò è andato di pari passo con una ‘crisi’ del ruolo paterno, con la fuga e il disimpegno maschile, con l’assunzione di ruoli da ‘mammo’ che, secondo

⁷ C. Ottaviano, A. Santambrogio, *Vulnerability as generativity. Undoing parenthood in a gylanic perspective*, Mimesis, Milano-Udine 2018, p. 10.

⁸ R. Eisler, *Il Calice e la Spada. La civiltà della Grande Dea dal Neolitico ad oggi*, Editrice Universitaria Udinese, Udine 2012; R. Eisler, *La vera ricchezza delle nazioni. Creare un’economia di cura*, Editrice Universitaria Udinese, Udine 2015.

⁹ S. Ciccone, *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Rosenberg & Sellier, Torino 2009; S. Bellassai, *L’invenzione della virilità. Politica e immaginario maschie nell’Italia contemporanea*, Carocci, Roma 2011.

¹⁰ Ottaviano, Santambrogio, *Vulnerability as generativity*, cit., p. 35.

¹¹ S. Argentieri, *Madre/padre, paterno/materno: le trasformazioni della funzione genitoriale nella nostra epoca*, in F. Brezzi, G. Provvidenti (a cura di), *Spostando mattoni a mani nude. Per pensare la differenza*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 258. Cfr. anche S. Argentieri, *Il padre materno. Da San Giuseppe a i nuovi mammi*, Meltemi, Roma 2000.

Deriu, sono però manifestazioni (queste negative, ma da giustapporre a quelle, positive, prima descritte) della crisi dell'ordine maschile patriarcale¹².

A dispetto del fatto che il patriarcato derivi il proprio nome proprio dal *padre*, l'identità maschile tradizionale non si fondava prioritariamente sull'esercizio di un ruolo generativo e di cura nei confronti dei figli e delle figlie. I padri del passato erano infatti spesso caratterizzati dalla durezza caratteriale, dalla rigidità psicologica, dal rigore morale, dalla distanza corporea e dalla chiusura emotiva¹³. Tale dimensione gerarchica nei rapporti tra padre e figli/e sembra oggi fortemente relativizzata e ciò non pare aver a che fare con gli atteggiamenti dei singoli, piuttosto con una trasformazione culturale più generale. Nonostante i comportamenti sociali si siano profondamente modificati, ancora oggi il femminile è però prevalentemente associato alla riproduzione, mentre il maschile è riferito alla sessualità, al ruolo di cittadino, lavoratore, capo-famiglia e *breadwinner*¹⁴. Gli uomini si trovano così in una nuova, ambigua situazione, in una fase di trasformazione socioculturale in cui il tentativo di prendere le distanze dalla mentalità dei propri padri può portare a riprodurre inconsapevolmente gli stessi atteggiamenti, ovvero ad assumere un atteggiamento opposto (ma simmetrico e complementare al modello tradizionale)¹⁵. In questo passaggio tra il non più e il non ancora, sicuramente però «baci, abbracci, carezze non sono più sottoposti alla riprovazione sociale, sancita da regole che impedivano ai padri di mostrare l'affetto»¹⁶. Quello che mi pare importante è però che da questo contesto chiaroscurale la paternità emerge oggi come qualcosa che va comunque costruita, reinventata, riappresa in modo diverso, innanzitutto attraverso una maturazione del mondo mentale ed esperienziale degli uomini¹⁷.

A quanto detto, va aggiunto poi un altro dato. Le tecniche di procreazione medicalmente assistita, le adozioni da parte di *single* o di coppie dello stesso sesso hanno ormai diffuso l'idea che la genitorialità sia innanzitutto relazione e pratica di cura, più che qualcosa di dato - una volta per sempre - da vincoli genetici. La paternità non può non essere coinvolta e condizionata da questa concezione della genitorialità (biologica e non) come processo di assunzione di responsabilità e di cura, che appare connessa alla *generativity* di cui ha parlato Erik H. Erikson: un modo di essere che promuove la cura responsabile di sé stessi e degli altri (a partire dai più piccoli e vulnerabili)¹⁸. Tale concetto di generatività non vuole costituire un'esaltazione retorica della paternità, una sorta di coazione alla riproduzione, piuttosto si riferisce alla comune condizione di figli, assumendo la vulnerabilità come caratteristica umana di tutti/e noi. Mi pare che ciò presupponga e insieme produca la possibilità di una maggiore equità di genere. Contemporaneamente, ciò mi pare avere molto a che fare con il tema di cui questo libro tratta, dato che è l'esperienza di cura da parte maschile sperimentata nell'infanzia che permetterà alle nuove generazioni, crescendo, di riconoscere la pensabilità della cura

¹² M. Deriu, *La fragilità dei padri. Il disordine simbolico paterno e il confronto con i figli adolescenti*, Unicopli, Milano 2004, p. 25.

¹³ E. Ruspini, *Paternità in tensione*, in F. Zajczyk, E. Ruspini (a cura di), *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia e in Europa*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2008, p. 134.

¹⁴ Ottaviano, Santambrogio, *Vulnerability as generativity*, cit., p. 15.

¹⁵ Deriu, *La fragilità dei padri*, cit., p. 36.

¹⁶ Ruspini, *Paternità in tensione*, cit., p. 136.

¹⁷ M. Deriu, *Di figlio in padre in figlio. Un itinerario riflessivo per crescere come genitori*, in Deiana, Greco (a cura di), *Trasformare il maschile*, cit., pp. 71-72.

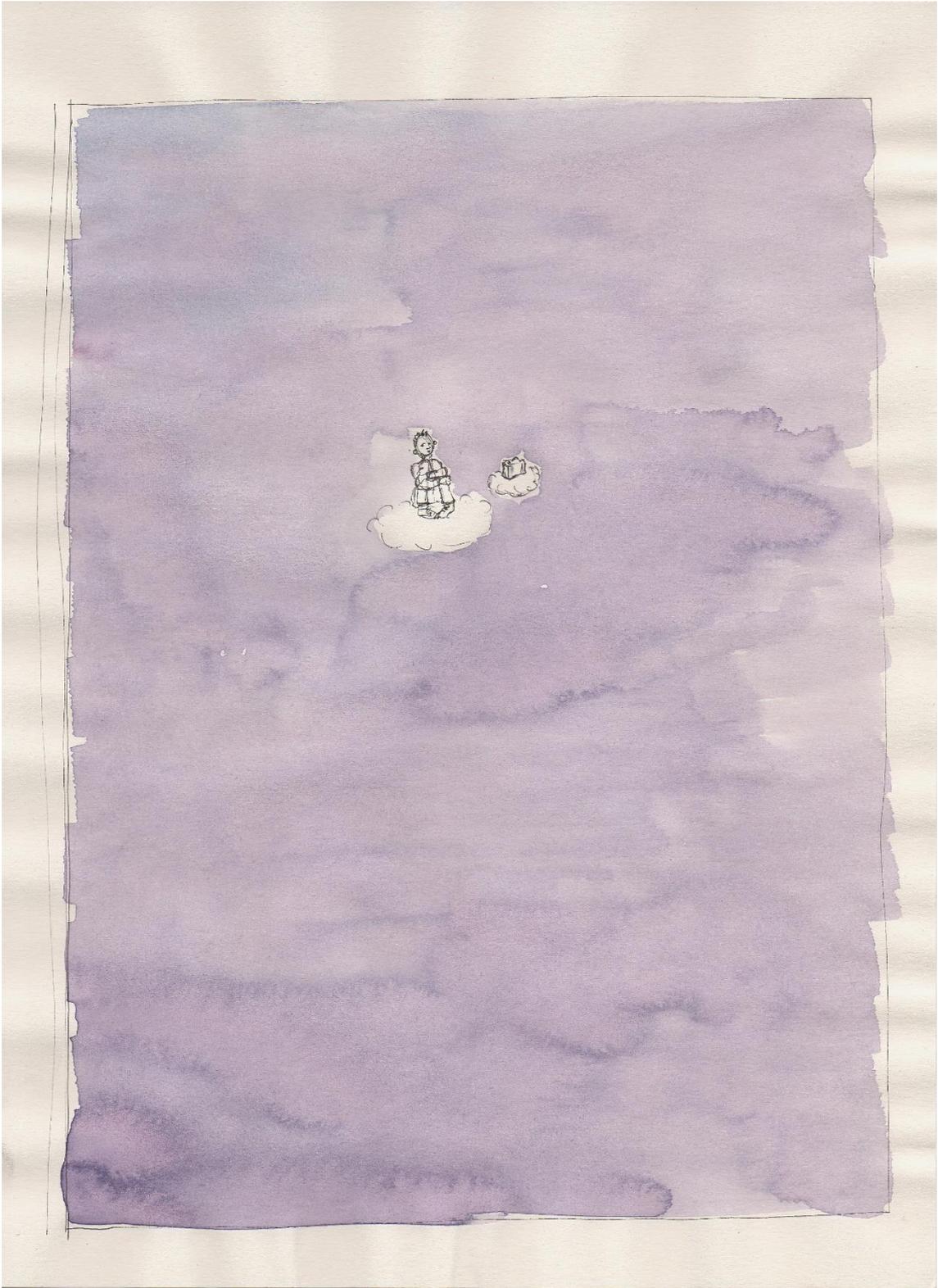
¹⁸ Ottaviano, Santambrogio, *Vulnerability as generativity*, cit., p. 62.

declinata al maschile e persino di contemplare la possibilità di voler incarnare in prima persona tale possibilità, assumendola come impegno professionale, in un circolo virtuoso la cui posta in palio non sta semplicemente nel superamento della segregazione formativo-lavorativa di maschi e femmine, quanto nella creazione di una società più rispettosa delle differenze e maggiormente capace di valorizzarle.

Le veloci trasformazioni che viviamo rendono la relazione padre-figli di oggi un laboratorio sociale inedito, un campo di sperimentazione innovativa che modificherà inevitabilmente il maschile e le sue relazioni col tema della cura. Questa fucina di rinnovamento trova, in quei (pochi) uomini che si curano dell'infanzia, una sponda educativa importante, un modello con cui dialogare, una cartina al tornasole della propria efficacia. Entrambi i campi hanno però bisogno di non essere abbandonati a se stessi e meritano un'attenzione scientifica (non solo pedagogica) che possa fungere da stimolo e da accompagnamento. Questo libro mi pare andare in questa direzione, per il suo porsi innanzitutto in posizione di ascolto (degli educatori maschi), perché offre un'occasione di riflessione a quanti/e lavorano con i bambini, per il suo intravedere un cambiamento tendenziale nella società. Il vero, più profondo tema di questo libro appare infatti la possibilità di superare la descrizione di un maschile accomunato *sic et simpliciter* al maschilismo, rappresentato nella sua forma considerata 'ortodossa', egemonica e tossica, la quale non tiene per nulla conto delle forme di maschilità 'eterodosse', che pure esistono¹⁹.

In relazione a un educatore in un asilo nido, mia nonna Lina avrebbe infatti probabilmente opposto l'obiezione in dialetto che di solito faceva a ogni novità: "un s'ha fattu mai!", non si è mai fatto (e quindi non bisogna farlo). L'augurio migliore che, in chiusura, posso fare a questo libro è invece che esso - con il suo puntare l'attenzione scientifica sui germi di trasformazione che gli uomini in relazione di cura educativa dell'infanzia incarnano - faccia parte (alimentandola al contempo) di una trasformazione che sappia amplificare le possibilità creative del maschile e le *chance* che esso ha di contribuire a un mondo più giusto.

¹⁹ C. Beasley, *Libidinal Heterodoxy: Heterosexuality, Hetero-masculinity, and "Transgression"*, in "Men and Masculinities", 18, 2 (2015), p. 141.



Capitolo 1

Maschilità e cura educativa: viaggio alla ricerca di storie altre

1.1 Ricercatrici che studiano generi, indagano maschi

Vogliamo, vorremmo «disertare il patriarcato» (Gasparrini 2015; 2016): vogliamo farlo noi e vorremmo dare un piccolo contributo affinché altre donne e altri uomini lo possano fare o almeno comprendano che è proprio necessario farlo. Per gli uomini e per le donne ‘conniventi’ (quindi, in qualche misura, tutti e tutte noi) *disertare il patriarcato* è «uscire, smarcarsi da ranghi, divise, uniformità imposte legate all’immagine e al ruolo» (Gasparrini 2015: 447) di maschio o di femmina, e anche costruire e consolidare relazioni non gerarchiche e non violente, confrontandosi con il lavoro di decostruzione su generi e sessualità del mondo femminista, gay, *queer*. Per i maschi, nello specifico, si tratta di abbandonare privilegi di genere - storicamente ben determinati oppure ‘scatenati’ al momento per opportunità politica - privilegi che spesso si rivelano frustranti e si sostanziano in gabbie e stereotipi (Ottaviano & Mentasti 2015), che impediscono percorsi di libertà non fondate su discriminazioni²⁰.

Un’esperienza che oggi risulta essere ancora singola e difficoltosa, spesso casuale, fortunosa e non fruibile - almeno per gli uomini - collettivamente²¹; esperienza per la quale ancora non ci sono storia e senso davvero comuni e condivisi tra maschi e tra maschi e femmine. Nondimeno, si tratta di una grande opportunità, ne siamo convinte, per

²⁰ Il dibattito sulle differenze tra maschi e femmine si è arricchito negli ultimi anni di preziosi contributi da parte delle neuroscienze. Il testo recente di Gina Rippon (2019), per esempio, capovolge tutte le visioni arcaiche sul fatto che alla nascita i cervelli maschili e femminili siano diversi ed enfatizza un cambiamento condizionato dal *nurturing effect*. Per quanto l’influenza genitoriale sia importante, tutte le energie che un/a genitore/trice senza preconcetti può spendere nel cercare di evitare che figli e figlie vengano condizionati da certi stereotipi, però, non saranno mai sufficienti in confronto al potere della società. Per questo è necessaria una svolta radicale che ci faccia superare il binarismo di genere e ci rieduchi a riconoscere atteggiamenti tossici che la maggior parte di noi ha introiettato (<https://thevision.com/scienza/nurturing-effect-sessismo/>).

²¹ Per le donne, la dimensione del collettivo e del politico, apertesesi con la prima stagione del femminismo (fine Ottocento), si è rinnovata sia alla fine degli anni Sessanta sia in tempi recenti con mobilitazioni di portata internazionale quali, ad esempio, *Ni Una Menos* o il più recente *#MeToo movement*.

costruire «una vita relazionale migliore, non violenta e più appagante» (Gasparri 2015: 447) per tutti/e²².

Una via per rafforzare questa possibilità - negli ultimi anni del nostro lavoro l'abbiamo già sperimentata e a noi pare efficace (non l'unica certamente) - è quella di mettere in circolo contronarrazioni come strumento e metodologia di diserzione dalla trama che, ancora, struttura in maniera significativa il reale che viviamo. Dare spazio a narrazioni altre, che si discostino dai significati comunemente condivisi, infatti, contribuisce a creare spazi di intelligibilità e visibilità per soggettività molteplici, capaci di mettere in gioco modalità non stereotipate di autopercezione e di costruzione di relazioni tra i generi, attraversandoli, criticizzandoli, abitandoli in maniera creativa. Dar voce e visibilità a storie, spesso marginali, sommerse, statisticamente poco rilevanti, può diventare una forma di resistenza e, insieme, rispecchiamento in modelli alternativi e divergenti. Si tratta di una pratica di sottrazione a quel potere patriarcale ed eteronormativo che si dà entro i suoi stessi confini (e confinamenti), rivelando nella sua processualità una carica potenzialmente dirompente e liberante, per tutte, per tutti e per ognuno/a (Ottaviano & Santambrogio 2017).

Questo libro nasce soprattutto da grande volontà e forte desiderio di collaborazione (nonostante altri impegnativi e faticosi progetti da concludere in questi mesi) tra due ricercatrici che in anni precedenti hanno percorso strade diverse, ma accumulate dalla stessa urgenza etica di dare spazio ai margini sociali o a fenomeni sociologicamente marginali e che da qualche tempo hanno scelto di incrociare i propri percorsi intellettuali in modo più stringente.

Il nostro sguardo di ricercatrici sui generi abbraccia una prospettiva socio-costruzionista, intendendo femminilità e maschilità come «performance situazionali» (Morris 1995), nella consapevolezza, dunque, che nelle testimonianze raccolte (interviste e focus group) sono messe in gioco percezioni e narrazioni del sé. Posizionamenti che, ovviamente, non possono essere considerati parola definitiva, ma più verosimilmente evolvente, insieme al cambiare dei corpi e alle trasformazioni esistenziali di ciascuno/a;

²² Il linguaggio di genere, in questo caso, non è soltanto una scelta convinta, ma una vera e propria necessità, avendo bisogno del maschile (non neutro, non universale) per nominare i principali protagonisti della nostra ricerca.

oltre che, in qualche misura, ‘prodotti’ performativamente²³, proprio perché i soggetti sono stati chiamati da noi ricercatrici a confrontarsi su questi temi. La nostra condivisa opzione epistemologica si fonda sulla consapevolezza che nella soggettività umana esiste un dato biologico di partenza e che, come individui, in maggioranza nasciamo in un corpo differente, ‘codificato’ come femminile o maschile²⁴. Tuttavia scegliamo di privilegiare uno sguardo che non estingue le differenze, ma nemmeno le enfatizza alla ricerca di uno specifico femminile o maschile. Piuttosto, ci concentriamo sui costrutti socio-culturali che hanno dato e danno significato a tali differenze e, in particolare, su quel sistema patriarcale che non si è limitato a rilevarle e a confermarle, ma attraverso meccanismi di ‘violenza simbolica’ le ha prodotte e riprodotte. Un sistema che anche ha istituito gerarchie, in genere a favore degli uomini. Intendiamo i generi, con Ghigi e Sassatelli (2018), come una struttura di relazioni e l’ordine di genere come qualcosa che va oltre i rapporti tra donne e uomini e che riguarda soprattutto strutture di dominio, modalità gerarchiche di pensare il mondo e i rapporti tra le persone. E visioni che ingabbiano, condannano, prescrivono... (non) esistenze.

Crediamo che il sussistere di differenze biologiche tra maschi e femmine (cromosomi, organi sessuali esterni e interni, dotazioni ormonali...), si possa leggere solo in termini di tendenza e che essa non fornisca valide ragioni per suggerire ruoli ‘tradizionali’ nelle donne o negli uomini (Nussbaum 2000). Per la studiosa statunitense ci sono prove abbondanti, per esempio, della capacità maschile di cura²⁵, così come della capacità delle donne di raggiungere il successo nel mondo del ‘lavoro extra-domestico’. Ciò significa che se anche ci sono tendenze di differenziazione biologica, queste non possono impedirci di fornire indicazioni, leggi, norme e abitudini sociali di cooperazione reale tra maschi e femmine, tra donne e uomini e tra tutte le soggettività, per costruire nuove strade e prospettive eticamente più libere e più sostenibili. Nulla ci impedisce di lavorare nell’ambito dell’educazione, della socializzazione e, più in generale, della cultura per

²³ Sulla ‘performatività’ del genere c’è un’ampia letteratura che si riferisce soprattutto al pensiero di Judith Butler (2004a, 2004b, 2015), la cui prospettiva è ampiamente presente in questo lavoro.

²⁴ Scriviamo corpi ‘codificati’ come maschili o femminili con la consapevolezza, con ciò, di non esaurire la molteplicità dei corpi possibili.

²⁵ Celebre è anche la posizione di Nancy Chodorow (1978) che argomenta la perdita della capacità di cura nei maschi come dovuta a una differente relazione con la madre e con il padre, quindi ad esperienze di *nurturing* (socializzazione/cultura), a riprova che non c’è alcuna ragione per affermare che gli uomini non abbiano per *nature* (natura) desiderio e capacità di *caring* (cura).

costruire percorsi meno stereotipati e più aperti²⁶. In fin dei conti, si tratta di scegliere chi e come vogliamo essere e in quale società vogliamo vivere, a prescindere da destini scritti nella Storia più che nei geni e nelle singole storie.

Uno sguardo, il nostro, di donne sugli uomini: lo crediamo legittimo perché consapevole, al contrario di tanta produzione scientifica maschile su ogni aspetto dell'esperienza umana pensata come 'neutra' e 'universale' e non radicata in un posizionamento contestuale²⁷; uno sguardo che si ancora fortemente anche a quel pensiero sociologico che - come suggerisce Bourdieu²⁸ - dovrebbe aiutare a riconoscere le forze che agiscono su di noi, al fine di riappropriarci delle nostre storie, del nostro vivere presente e del futuro. Una sociologia che sia comprensibile, senza per questo franare verso il senso comune che, al contrario, va messo in discussione e smascherato. Una sociologia - ci piace prendere a prestito l'espressione di Cirio Rinaldi (2012) - 'dell'alterazione', che emerge e si sostanzia all'interno del dibattito pubblico e del conflitto sociale, con l'obiettivo di andare oltre la descrizione e la spiegazione di problemi e fenomeni sociali, culturali e storici, per influenzarli, *alterarli*. Alterare, come sostiene Rinaldi, contiene il rischio di mettere in discussione l'originarietà della composizione... quindi, può in qualche misura anche snaturare, mutare aspetto, trasformare. Ma solo se mi altero «ho probabilmente delle nuove *alternative* di esistenza. Solo alterandomi, sono capace di comprendere la differenza tra il me di prima e il cambiamento che ho incorporato» (ivi: 9). Tale posizione è anche una non troppo velata critica a quella sociologia che, normalizzando la realtà, la rende «immune alle alter-azioni» (*ibidem*)²⁹.

²⁶ Per un approfondimento dell'educazione di genere in chiave sociologica si veda il bel lavoro di Rossella Ghigi (2019).

²⁷ Pensiamo in particolare a tutto il sapere medico - compreso quello ostetrico-ginecologico - da molto e per molto tempo appannaggio quasi esclusivo maschile, proprio laddove la differenza biologica è innegabile e certo influente, seppur mai articolabile in un binarismo rigido e miope. Si veda il dibattito sulla medicina di genere (cfr. Nabel 2000; OVOItalia 2017, Università di Torino 2016 e i 18 articoli pubblicati nel 2018 da BBC e dedicati alla disparità di trattamento tra uomini e donne nella sanità in <http://www.bbc.com/future/columns/health-gap>) e sull'intersessualità (cfr. Kessler 1998; Preves 2002; Balocchi 2010; Moss 2014; Bettcher 2016; Burgio 2016).

²⁸ Bourdieu ha auspicato che la sociologia sia una sorta di sport da combattimento. *La sociologie est un sport de combat* è il titolo del documentario, realizzato da Pierre Carles nel 2001, su Pierre Bourdieu, nel quale si tenta di mostrare la lotta, generalmente invisibile, che la sociologia dovrebbe condurre contro l'ordine dominante (cit. in Abbatecola & Stagi 2015).

²⁹ La parola 'alterazione' è presente anche in riflessioni recenti di una grande pedagogista italiana, Barbara Mapelli, da sempre impegnata su questioni di genere. Ci piace riportare le sue parole perché risuonano della stessa urgenza etica che condividiamo. «Si tratta non solo di porre attenzione a quello che si muove e trasforma e dà vita ed espressione alla pluralità di scelte e soggettività *fuorinorma*, ma di muovere anche la

Una genealogia quasi originaria di un pensiero scientifico che, enfatizzando le tipicità e «negando la differenza, ha definito quale fosse il suo obiettivo conoscitivo ed i suoi intenti, al momento della sua fondazione e della sua costituzione come ‘scienza’, imponendo una visione normalizzante che ha di fatto, ipostatizzato e cristallizzato la realtà, in una serie di classificazioni, tipologie e categorie che proiettavano sulla realtà i suoi stessi presupposti» (ivi: 10). Come è noto ormai da tempo, invece, «la realtà non è un’istantanea ma un processo, non è unica ma molteplice, non è stabile, non è unificata, non è identificabile» (*ibidem*). La vita umana e le società sono essenzialmente cambiamento e differenza: bio-diversità. Per questo la sociologia dovrebbe interrogarsi profondamente e diffusamente proprio sulle differenze, sapendo quanto le sue analisi siano sempre parziali e instabili e ogni rappresentazione inevitabilmente provvisoria e arbitraria.

Abbiamo bisogno, crediamo, soprattutto di una teoria sociologica che si faccia anche teoria sociale, che sappia rivolgersi a un pubblico vasto ed eterogeneo per aprirsi a inattese prospettive e feconde contaminazioni. Una prospettiva che sappia riconoscere nuove soggettività emergenti³⁰, insieme destinatarie delle riflessioni e co-produttrici di conoscenza; che sappia promuovere la moltiplicazione degli sguardi, un loro posizionamento critico, la de-oggettivazione, la de-essenzializzazione e la de-positivizzazione di ciò che è sempre stato guardato e definito, fissato. Una sociologia pubblica e di parte (partigiana) - per dirla con Burawoy (2005) - che abbia a cuore l’umanità e le sue trasformazioni, una sociologia «*engagé*» (Fassin 2019: 432), che abbia cura delle sue metamorfosi (Beck 2017) verso un meglio possibile e, sperabilmente, collettivo.

nostra capacità di immaginare al di là di ciò che la realtà già propone, immaginare innanzitutto noi come soggetti che si relazionano ad altri e altre, nell’*alterazione* di sé che questi incontri propongono e attuano sempre su di noi, poiché sono elementi non solo trasformativi ma generativi e di nuovo e continuamente chiedono per noi nuove relazioni, nuovi incontri e realtà inedite da cui nascono interazioni e pensieri, emozioni ulteriori» (2018: 121).

³⁰ È ampio ormai il dibattito non solo internazionale ma anche in Italia sulle cosiddette ‘nuove paternità’, con una riflessione specifica sulla cura familiare (Morgagni & Morini 2017; Crespi & Ruspini 2016; Elliott 2015; Murgia & Poggio 2011; Featherstone 2009; Dermott 2008). Molto meno diffusa è l’attenzione per la cura educativa maschile nella prima infanzia al di fuori delle mura domestiche cui questo libro è dedicato.

Il nostro volume si articola in sei parti. A questo *capitolo introduttivo* che fa da premessa teorica, segue una panoramica delle ricerche (*capitolo 2*) focalizzate sull'oggetto specifico del nostro lavoro, cioè il rapporto tra maschilità e cura educativa nella prima infanzia (0-6 anni), realizzata al fine soprattutto di individuare i temi ricorrenti nel dibattito scientifico internazionale. Inoltre, si illustrano i dati statistici disponibili in merito alla presenza/assenza di educatori e maestri nel sistema europeo per l'educazione dell'infanzia (0-6 anni).

Il *capitolo 3* argomenta le nostre scelte metodologiche e illustra il percorso di ricerca, i processi che hanno portato all'ingaggio dei e delle partecipanti e gli strumenti utilizzati.

Nei *capitoli 4 e 5* è contenuto il cuore della nostra ricerca sul campo: le interviste a educatori e maestri e i confronti in gruppo tra genitori vengono restituiti attraverso una lettura trasversale di temi chiave.

Il *capitolo 6* intreccia le riflessioni teoriche, i dati e le informazioni emerse da tutto il materiale raccolto in ottica integrata e comparativa, con l'obiettivo di individuare nuovi euristici filoni di pensiero e ricerca, ma anche possibili indicazioni concrete e progettuali per coordinatori/coordinatrici di servizi educativi e *policy makers*.

A completare, un'*Appendice* che contiene le tracce per le interviste e per i focus group e, inoltre, un contributo narrativo e poetico³¹, elaborato a partire in specifico dalle metafore sulla cura che i soggetti coinvolti nella nostra ricerca hanno esplicitato alla fine degli incontri e, più in generale, dalle loro biografie³².

Non è questa, all'interno del volume, l'unica apertura a un linguaggio non logico. Il libro è costellato di box che racchiudono i percorsi biografici dei dieci educatori/maestri intervistati: si possono fruire a piacimento per come li si incontra nel testo oppure si possono cercare ogniqualvolta nel testo compaiono riferimenti alle esperienze di uno dei nostri testimoni. Inoltre, la scrittura è accompagnata da alcune illustrazioni (oltre alla copertina) ispirate alle loro storie³³. Modalità per restituire in forme differenti dal linguaggio accademico tradizionale la densità emotiva che le parole degli educatori e dei maestri contengono, così come quelle dei genitori (Ottaviano 2013). Tutto ciò perché

³¹ La narrazione è stata elaborata da Stefania Girelli, formatrice, esperta di educazione all'affettività e presidente dell'Associazione onlus L'Ombelico di Milano.

³² Cfr. traccia intervista e focus group in Appendice.

³³ La produzione grafica è a cura di Sophie Hames, poliedrica artista belga in Italia da diversi anni.

siamo convinte che le contronarrazioni debbano essere veicolate e diffuse attraverso più linguaggi e strumenti³⁴, al fine di contribuire a quella sociologia delle alter-azioni, pubblica e partigiana cui facevamo riferimento, una sociologia dal potere trasformativo che sappia raggiungere, emozionare e interrogare più persone possibili. Una sociologia per un mondo (altro) possibile.

La prefazione del volume è a cura di Giuseppe Burgio (docente presso l'Università "Kore" di Enna), amico prima che collega, al quale va la nostra riconoscenza innanzitutto per il suo prezioso contributo al dibattito italiano sulla maschilità e non di meno per la disponibilità a spendere parole per questo nostro lavoro

Il nostro grazie anche a Stefania Girelli, Sophie Hames e Laura Mentasti per i loro pluriversi apporti. Proviamo altresì gratitudine forte per le persone che hanno accettato di raccontarsi e confrontarsi con noi su questi temi, aprendo la porta delle loro case o delle loro scuole e a tutte/i coloro che, pur non comparando nominalmente, sono state/i parte fondamentale di questa ricerca, ospitandoci in questa collana oppure leggendo le bozze, correggendo, consigliando, suggerendo. O più semplicemente accogliendo il fatto che, soprattutto nella fase finale di stesura del volume, non fossimo sempre lucide e presenti su altri fronti. Grazie a Matteo, che è stato il primo.

Il libro è dedicato alle nostre figlie, Andrea e Sofia, perché - insieme alle femmine e ai maschi che incontreranno - possano tracciare liberamente i loro destini.

1.2 La cura come 'grado zero' di umanità, la cura educativa come possibilità di 'vita buona'

Nell'esperienza umana - sostiene Luigina Mortari (2015) - ci sono cose essenziali, irrinunciabili, che tuttavia spesso sfuggono non solo al senso comune ma anche al pensiero, pur appartenendo alla quotidianità. Accade che ciò che ci è più prossimo possa

³⁴ Nel corso del 2020 Alilò futuro anteriore (associazione culturale che da alcuni anni traduce indagini sociologiche in linguaggi artistici) sarà impegnata in una nuova produzione artistica (performance teatrale) a partire dai materiali di questa ricerca, proprio al fine di allargare la comunicazione possibile di questi contenuti e ampliare il coinvolgimento trasformativo delle persone, per quantità e qualità.

rimanere sconosciuto, in ombra, meno oggetto di riflessioni e più dato per scontato, soprattutto quando è considerato - come accade alla cura - un lavoro 'naturale' di donne.

«A costituire un fatto certo, evidente, è che per la vita la cura è cosa essenziale e irrinunciabile, poiché senza cura la vita non può fiorire» (ivi: 11), senza cura la vita anche non può continuare, senza cura l'essere umano non può divenire ciò che è chiamato a essere, senza cura forse da adulti/e si sopravvive, in qualche modo, per un certo tempo, ma a prezzo di una sofferenza inimmaginabile. «C'è necessità di bene e necessità di difendersi dalla sofferenza: la cura è la risposta necessaria a questa necessità» (*ibidem*). Seguendo la via fenomenologica di Martin Heidegger (1927), ciò che segna l'essere umano nella sua essenza è proprio la cura, intesa come tratto ontologico essenziale dell'esserci. Solo avendo cura, infatti, l'esserci assume la propria esistenza. Nasciamo³⁵ grazie alla cura di chi ci mette al mondo e/o ci accoglie appena veniamo alla luce e invecchiamo/moriamo - sperabilmente - accanto a qualcuno/a che si prende cura di noi. Ma anche ci innamoriamo, ci separiamo, troviamo lavoro, immaginiamo, viaggiamo, cadiamo, ci rialziamo... grazie alla cura di chi ci sta accanto, magari soltanto ascoltando e godendo/soffrendo insieme a noi oppure pulendo casa al posto nostro o preparandoci la colazione. E come spesso accade, realizziamo profondamente tutto ciò soprattutto nei momenti in cui non avviene, quando ci viene a mancare... quando ci ritroviamo nello spaesamento e nello stordimento del sentirci soli/e ad affrontare le giornate e gli accadimenti. Non necessariamente tragedie, non lutti, non malattie... ma la vita, semplicemente la vita che, con il suo scorrere di eventi (dolorosi o gioiosi, attesi o

³⁵ Nel corso del Novecento, lo statuto esistenziale dell'essere umano come 'essere-per-la-morte' dominante nel pensiero greco e per gran parte del periodo successivo è passato a quello di 'essere-per-la-nascita' (Silvano Zucal, con un testo che narra questo passaggio, ha vinto il Premio Internazionale di Filosofia/Filosofi lungo l'Oglio 2019). Per questa svolta siamo debitori e debitrice soprattutto nei confronti di alcune autrici: a opporre all'oblio della nascita la capacità umana di 'essere un inizio' furono in primo luogo Hannah Arendt, che più di ogni altro/a ha nobilitato la nascita quale categoria umana fondamentale, e María Zambrano, costretta a una vita di esilio che la portò a pensare filosoficamente il nascere e il suo concetto gemello di 'disnascere', come se l'esiliato/a si dovesse disfare del proprio inizio per poter ricominciare in altro luogo. Nell'essere umano c'è qualcosa di più originario della morte: è la sua nascita. La filosofa canadese Grace Janzen (cit. in Green 2015) - mettendo al centro non la morte né la salvezza, bensì la nascita e l'abbondanza - capovolge perfino il modo di pensare il divino. Più che mortali, siamo *natali* (Green 2015: 29) e, così, la scena primaria è davvero la nascita (Cavarero 2013), luogo di inclinazione e infinita tenerezza, luogo di cura indispensabile, non rinviabile (con ciò non vogliamo dimenticare che la nascita è anche trauma, dolore, separazione... ma pure per questo dispiega e svela vulnerabilità: di chi nasce e di accoglie).

inaspettati), richiama la cura, la necessità di essere accanto ad altri/e che sono lì (anche) per noi.

Tale bisogno o necessità di altri/e è strettamente legato alla realtà umana che noi siamo: esseri meravigliosi e, al contempo, estremamente fragili, chiamati alla pienezza e mancanti, potenti e vulnerabili, allo stesso tempo (Ottaviano 2017b). Guardando all'etimologia della parola 'vulnerabilità' se ne possono riscontrare due diverse radici: quella più nota rimanda al latino *vulnus* ('ferita') e sta dentro l'universo semantico della violenza, dello strappo, della rottura. La seconda radice, come suggerisce Cavarero (2013), richiama invece il termine *vel* ('pelle'); la vulnerabilità, in questo secondo caso, allude alla pelle liscia, nuda, esposta in modo radicale, come quella di bambini/e e anziani/e, innanzitutto. «Le due etimologie, pur aprendo a immaginari diversi, non sono del tutto in contrasto: sempre di pelle si tratta. La seconda, evitando la figura del guerriero, ha tuttavia il merito di accentuare la valenza della pelle come esposizione radicale, immediata, senza peli, senza copertura o corazza. Vulnerabile è qui il corpo umano nella sua assoluta nudità, enfatizzata dall'assenza di peli, di rivestimento, di protezione. Il quadro si allarga fino ad abbracciare il concetto dell'umano in generale e lo scenario di guerra, con i suoi strumenti taglienti ma anche con il suo protocollo di violenza simmetrica e di esito letale, non appare né decisivo né necessario. Il guerriero lascia, anzi, il posto a una nuova figura emblematica della vulnerabilità come condizione essenziale dell'umano» (ivi: 219). Quando la vulnerabilità è nudità pura, quando il significato del *vulnus* è incarnato da chi è senza protezioni, senza difese, la violenza va in secondo piano e lascia emergere pelle indifesa, che suscita tenerezza e carezze, che suscita cura. Anche i maschi, che tradizionalmente incarnano più spesso chi ferisce, possono essere così pensati come oggetto di un *vulnus*, di una ferita e in una tale situazione possono anche scoprirsi portatori di un altro modo di essere: possono accettare di essere senza armi, senza corazze e, quindi, luogo possibile di carezze e abbracci³⁶. Le femmine, si sa, in quanto donne, sono state storicamente narrate come la parte fragile dell'umanità: per questo è forse meno necessario ricordarglielo; ci pare importante, dunque, consegnare

³⁶ Le mani del padre che accoglie e cura di cui parla Alberto Pellai (2019).

soprattutto ai maschi una comune condivisione della vulnerabilità, come qui l'abbiamo intesa: un discorso nuovo e per questo, forse, generativo³⁷.

Come argomenta Rinaldi (2016), esiste un discorso specifico sulla vulnerabilità maschile, legato al paradigma del fallo *versus* il paradigma del pene. Per esempio, «la medicalizzazione e il sapere biomedico, in genere, riproducono e reificano un modello di *erezione universale* [...]. Il dominio del discorso fallocentrico occulta il pene a fronte dell'iperesposizione spettacolare del corpo femminile [...], ma nello stesso tempo occulta anche i *significati multipli delle erezioni*» (ivi: 244). Si cela così la vulnerabilità del pene, nel momento in cui si universalizzano i significati dell'erezione e la si rende normativa³⁸. Infatti, tutti coloro che non possono o non vogliono un'erezione vengono trasformati in soggetti devianti e disfunzionali; in ogni caso non troppo virili, non troppo maschi, *non abbastanza* maschi. Nel pene ricurvo, indifeso, inerme, morbido... o in erezioni 'meno prestanti', meno normative, il maschio - piuttosto che essere sempre identificato con la rigidità e la potenza fallica - potrebbe trovare nuova simbologia: pluriversa, meno performativa, più accogliente, meno ansiogena.

Parlare di e valorizzare la vulnerabilità, interpretandola non come condizione di fallimento, dolore, inferiorità e assenza di forza, ma come esposizione di sé agli altri/e, porta a ri-pensare il concetto più generale di umano (Mortari 2006; Lizzola 2012; Butler 2015; Gramiccia 2016, Andreani 2016): nasciamo esposti/e, consegnati/e, vulnerabili, in virtù della nostra stessa corporeità, che ci rende dipendenti da coloro che ancora non conosciamo e bisognosi/e di cura. Ciò avviene ben prima del formarsi dei processi di soggettivazione; la vulnerabilità, infatti, precede la formazione dell'«Io» poiché, originariamente, nasciamo per volere d'altri/e, consegnati/e a un mondo in cui esistiamo in virtù di altri/e. Nessuno/a di noi nasce già definito/a, al contrario ciascuno/a «viene al mondo mancante di forma, gravato dal compito di dare compimento al proprio essere; ma ciò che fa della condizione umana uno stato fragile e incerto è che nell'attualizzare questo

³⁷ Sul legame tra vulnerabilità e generatività si veda Magatti & Giaccardi 2014; Ottaviano 2016; Ottaviano & Santambrogio 2017.

³⁸ Interessante segnalare alcune recenti campagne sociali (ad esempio, quella su Little-monsters.org, purtroppo non più disponibile online) che rappresentano dei peni, privi di erezione, non standard: queste nuove raffigurazioni permettono di comprendere che uomini (e donne) possono riappropriarsi di significati nuovi e di nuove forme esperienziali in grado di permettere il confronto con la vulnerabilità e di sottrarre al pensiero egemonico l'organo genitale maschile (Rinaldi 2016).

compito nessuno è autonomo, tutti dipendiamo dagli altri in uno scambio reciproco d'essere. In questo senso la qualità ontologica dell'essere umano è quella della mancanza d'essere che ci rende dipendenti dagli altri. Proprio in quanto mancante d'essere ciascuno necessita di nutrirsi delle relazioni con altri. Qui sta tutta la nostra vulnerabilità» (Mortari 2006: 98).

Lo spostamento della prospettiva relazionale - rispetto a immaginari e significati dominanti - è decisivo. Da un soggetto forgiato sull'idea di autonomia «si passa a una soggettività strutturalmente caratterizzata da esposizione e dipendenza. Dall'asserzione di una soggettività autoconsistente e separata si passa a una soggettività aperta e relazionale. La postulata integrità del soggetto libero e razionale, affrancato da ogni vincolo, lascia spazio a una vulnerabilità, originaria e strutturale» (Cavarero 2013: 170). Vulnerabilità e relazionalità, dunque, si tengono inscindibilmente. Cura e sopravvivenza dell'esistere, del vivere 'buono'³⁹ sono indissolubilmente intrecciate. Addirittura, nella vulnerabilità si può trovare una sorta di «riserva antropologica» (Lizzola 2012: 38) perché proprio nella contingenza del quotidiano umano - inevitabilmente segnato da fatica, fratture, mancanze... - si può entrare in quello «scarto tra l'onnipotenza e l'impegno responsabile, l'autoaffermazione di sé e la salvaguardia della dignità» (*ibidem*).

L'esperienza primaria della vulnerabilità, benché frequentemente dimenticata o negata, rivela la costitutiva socialità degli esseri umani, permettendo di rompere con i modelli imperanti di autonomia e autosufficienza incarnati dal soggetto maschile tradizionale occidentale. Ciò non vuol dire essenzializzare il femminile, come archetipo della vulnerabilità, né, tantomeno, considerare quest'ultima come passività inerme e rassegnata o come valore in sé (Butler 2004b). O ancora pensare le donne, in quanto potenzialmente madri, come 'naturalmente' capaci di pratiche di cura. Significa semmai recuperare la storia di cura delle donne come patrimonio e ricchezza da raccontare e valorizzare, condividendola con gli uomini. La cura - intesa come pre-occupazione per

³⁹ La 'vita buona' è espressione utilizzata da Ivo Lizzola (2009) che la preferisce a 'benessere' o a 'qualità della vita', termini utilizzati in ambito sanitario e socio-assistenziale e che spesso fanno riferimento a visioni individualistiche e neoedoniste della vita. La proposta di Lizzola è quella di valutare la 'bontà della vita' con un'analisi pluridimensionale che comprenda il benessere fisico, corporeo, psicologico, comunicativo, organizzativo, etico-spirituale (per un approfondimento si veda Lizzola 2009: 25-28). Nel nostro contesto, più specificamente, lo assumiamo come rispetto della nostra umana 'vocazione' all'affidamento reciproco, all'interdipendenza, alla cura gli/le uni/e degli/le altri/e.

gli altri/e e di cui tutti/e in ogni fase della vita abbiamo bisogno - si impara, perché la cura si trasmette, si esercita, si affina attraverso le esperienze e le narrazioni che le danno forma (Molinier 2019).

La vulnerabilità, se riconosciuta e accettata (per sé e per gli altri), può mettere in gioco un portato etico, trasformativo e di critica sociale, con un significato potente e generativo per tutte e per tutti. La vulnerabilità, infatti, non consiste nell'assenza di forza: essa, al contrario, dà significati nuovi al potere, lo svuota delle sue connotazioni di possesso, di dominio ed esercizio della violenza e ne propone un significato relazionale, in cui potente non è chi possiede di più o con più autorità, ma *chi possiede con* (Ottaviano & Santambrogio 2017). Una condizione in cui potente è chi sa rispondere alla domanda: di chi sono responsabile? Di cosa sono responsabile? Per chi/cosa sono io? Per chi, a chi posso offrire pre-occupazione, cura? Da chi accetto di riceverne?

Un modo di pensare il potere e le relazioni in linea con il paradigma di *partnership*, o di rispetto reciproco - teorizzato da Riane Eisler (2012) in alternativa al paradigma di *dominio* - applicato di recente in modo specifico all'economia (Eisler 2015). Nel sistema di dominio esistono soltanto due possibili rapporti: dominare o essere dominati/e. Chi sta in una posizione gerarchicamente superiore controlla chi sta sotto, che sia in famiglia, nei luoghi di lavoro o nella società in generale. «In questo caso le politiche e le pratiche economiche sono tese a beneficiare gli individui al vertice a discapito di quelli alla base. La fiducia è scarsa e la tensione è alta, poiché la paura e la forza rappresentano il collante dell'intero sistema. Al fine di mantenere i ranghi propri del dominio, la cura e l'empatia vanno soppresse e sminuite - a partire dalla famiglia fino all'economia e alla politica - e questo spiega perché uno dei capisaldi di un'economia di cura si sostanzia nelle credenze e nelle istituzioni maggiormente orientate al sistema mutuale» (Eisler 2015: 46). Il sistema mutuale, alla base del paradigma di *partnership*, si basa su e sostiene relazioni di cura e di rispetto reciproco. Le sue gerarchie⁴⁰, che Eisler definisce «*gerarchie di attuazione*, piuttosto che *di dominio*» (ivi: 47), sono necessarie per lo svolgimento delle attività e della vita sociale ed economica ma «l'*accountability* e il rispetto circolano in

⁴⁰ L'etimologia della parola 'gerarchia' - ciò/chi presiede ciò che è sacro - suggerisce una profonda revisione del concetto rispetto al senso che comunemente diamo al termine - ciò/chi è superiore.

entrambe le direzioni, non soltanto dal basso verso l'alto, e le strutture sociali ed economiche sono impostate in modo che l'impulso provenga da tutti i livelli» (*ibidem*).

Alla base di questa prospettiva declinata specificamente sull'economia, vi è una visione 'gilanica' (Eisler 2012; Santambrogio 2017) del mondo e soprattutto delle relazioni. Il neologismo *gilania* (*gylany*), introdotto dall'antropologa di origine austriaca, rappresenta una chiara alternativa al sovrastare di una parte dell'umanità sulle altre, il contraltare a quel sistema sociale retto da uomini con la forza e la violenza, realmente esercitate o minacciate, che va sotto il nome di 'androcrasia'. Il concetto di *gilania* è il risultato dell'unione di tre parole greche: *gi-* deriva da *gyné* (donna), *an* da *andros* (uomo), mentre la lettera *l* tra i due ha un duplice significato. In inglese rappresenta l'unione di maschile e femminile; in greco deriva dal verbo *lyein* o *lyo*, che a sua volta significa 'spiegare', 'risolvere' (come in *analisi*) o 'sciogliere', 'liberare' (come in *catalisi*) (Eisler 2012). Il discrimine tra androcrasia e *gilania* è proprio il modo in cui si interpreta e si esercita il concetto di potere: potere come sostanza da conseguire e applicare a proprio vantaggio causando danni, di qualsiasi tipo, ad altri/e nel primo caso; potere come responsabilità condivisa volta al sostentamento e al benessere collettivo nel secondo. Una visione quest'ultima che mette al centro l'essere in comunità, l'essere mutualmente in relazione, in collaborazione gli uni e le une con gli altri/e, nella cura reciproca.

Una prospettiva molto in sintonia con quella che Hoagland (1988) ha definito con il termine *autokoeno*, traducibile con 'il sé nella comunità'. Un sé che è insieme separato e in relazione⁴¹, che non si dissolve in un'autocentratura monadica, ma che - pur essendo unico e singolo - è grazie al suo 'essere-con'. In tale senso, integrità individuale e *agency* non si escludono a vicenda, ma, al contrario, si danno proprio perché in relazione di interdipendenza e co-nascenza⁴². I termini che abitualmente vengono concettualizzati in un binarismo oppositivo (autonomia *versus* relazione, indipendenza *versus* interdipendenza) sono qui sintetizzati, a formare un *frame* nel quale i soggetti

⁴¹ La sociologia stessa insegna che la dipendenza (o meglio l'interdipendenza) è la conseguenza inevitabile del nostro essere esseri sociali (cfr. Illouz 2013).

⁴² La teologa Selene Zorzi (2017) utilizza questo termine per indicare il superamento dell'opposizione binaria maschio/femmina, in un modello che dica l'essere insieme, per specificare che solo quando gli uomini e le donne potranno essere soggetti pieni e in relazione, l'umano potrà rivelarsi in modo completo.

interagiscono con altri/e e prendono decisioni in considerazione dello stare in contesto, in virtù del proprio e dell'altrui ruolo, entro confini comunitari. In contrasto con la visione gerarchica e patriarcale che presuppone e accetta una sorta di tensione quasi inconciliabile tra autonomia e giustizia, questa prospettiva incoraggia a vedere questi due ideali come compatibili e connessi nella vita etica pubblica. Si può così difendere la possibilità di spazi e tempi per decisioni autonome, e insieme tutelare la giustizia sociale, l'equità nell'allocazione delle risorse e nella distribuzione delle informazioni. Una prospettiva (*autokoemony*) che abbraccia un senso di liberazione dal dominio, senza suggerire il dominio di sé: una sorta di 'autonomia relazionale' o 'socialmente costruita', qualcosa che ci restituisce una prospettiva antro-politica umana nella quale un essere aspira a decidere, a scegliere per sé, ma senza prescindere dal dove e dal con chi si trova a essere, non a prescindere da altri/e; che tiene insieme la possibilità di scelte autonome e la disponibilità alla cura - da ricevere e da offrire - di chi ci è accanto (che sia una figlia, un amico, una vicina di casa, un passante o una *homeless*), in una libertà senza indifferenza⁴³.

Si tratta di un sistema-relazione⁴⁴, un sistema cioè interconnesso, interdipendente dove non c'è spazio per sentirsi o volersi sentire davvero autosufficienti e indipendenti: un

⁴³ L'indifferenza è una sorta di stagno, una palude. Gli/le indifferenti sono figure umbratili di individui soli o di aggregati che sembrano gruppi che si aggirano negli spazi delle nostre vite. A loro fa difetto l'appartenenza, la progettualità e l'innovazione. L'indifferenza è l'effetto di una sospensione eccessiva della risonanza consapevole con gli altri (Morelli 2013) e le altre. È vero che la nostra epoca sembra caratterizzarsi in particolar modo da questo tratto (nel linguaggio della politica, nelle relazioni interpersonali, nei *social network*...); tuttavia, già Antonio Gramsci metteva in guardia da questo atteggiamento così distante dalla cura e dalla vita: «Chi vive veramente non può non essere cittadino, e parteggiare. Indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita. [...] L'indifferenza opera potentemente nella storia. Opera passivamente, ma opera. È la fatalità; è ciò su cui non si può contare; è ciò che sconvolge i programmi, che rovescia i piani meglio costruiti; è la materia brutta che si ribella all'intelligenza e la strozza. [...] Ciò che avviene, non avviene tanto perché alcuni vogliono che avvenga, quanto perché la massa degli uomini abdica alla sua volontà, lascia fare, lascia aggruppare i nodi che poi solo la spada potrà tagliare, lascia promulgare le leggi che poi solo la rivolta farà abrogare, lascia salire al potere gli uomini che poi solo un ammutinamento potrà rovesciare. La fatalità che sembra dominare la storia non è altro appunto che apparenza illusoria di questa indifferenza, di questo assenteismo» (A. Gramsci, Odio gli indifferenti, 11.2.1917, nella rivista, numero unico, *La città futura*). Una ragione in più per immettere nel nostro presente e per il futuro vaccini di cura.

⁴⁴ Francesco Remotti (2019) parlerebbe di un 'sistema SoDif.', una situazione di 'convivenza' estremamente dinamica, dove i soggetti vivono le loro vite - almeno in parte - 'insieme alle vite degli altri'. Un sistema nel quale non l'identità, ma nemmeno l'alterità, prevale quanto piuttosto una prospettiva dominata dal principio della 'somiglianza'. Dal punto di vista dell'epistemologia antropologica si tratta di passare dal concetto di 'individuo' a quello di 'dividuo', inteso come un essere-luogo (un'area di esperienza) fatto esso stesso di relazioni. La socialità entra esplicitamente all'interno di ciò che è comunemente chiamato io, persona. La proposta dell'antropologo è poi quella di arrivare più correttamente a utilizzare il termine 'con-dividuo' che «consente di salvare insieme sia le partecipazioni (o condivisioni),

progetto inteso come inclinazione verso altri/e, come responsabilità generativa, da parte di tutte/i e ciascuno/a, nelle relazioni più personali e private così come in quelle comunitarie⁴⁵, verso le persone così come verso la natura e l'universo in generale, un progetto di *care*⁴⁶ complessivo.

Ci piace pensare alla cura educativa - entreremo più nello specifico a breve - a partire da questa prospettiva che approda all'attenzione e al rispetto reciproci dallo specifico umano della vulnerabilità e da una visione 'gilanica' che non ordina e non gerarchizza gruppi o persone (maschi e femmine, ma anche abili/disabili, giovani/anziani, bianchi/neri, cittadini/migranti, eterosessuali/omosessuali, ricchi/poveri...), ma le pone una accanto all'altra in un continuum non dicotomico, con pari valore e attenzione/cura ai bisogni individuali.

La cura, in termini generali, richiama un ambito semantico vasto ed è pratica complessa che richiede pluralità di competenze integrate, collocandosi tra molteplici frontiere che sono disciplinari, organizzative, professionali, di responsabilità, relazionali, economiche, etiche⁴⁷, di genere⁴⁸. Per superare il confine che culturalmente (e frequentemente) inserisce la cura nell'orizzonte della malattia, dell'anormalità o della

intese come somiglianze e differenze, sia un grado sufficiente di integrazione interna» (ivi: 324) del soggetto.

⁴⁵ Il richiamo all'interdipendenza e alla responsabilità rimanda anche ad alcune pratiche che si ritrovano in comunità non occidentali; come il caso della presa di decisioni basata sul consenso e le modalità di risoluzione pacifica dei conflitti agite nelle società indigene di tipo matrilocale e/o matrilineare (si veda il caso dei Minangkabau in Indonesia; cfr. Santambrogio 2017). O nel caso dell'*ubuntu*, etica diffusa nell'Africa sub-Sahariana che si focalizza su lealtà, rispetto dell'Altro e relazioni reciproche tra le persone quale strumento per garantire coesione sociale e risoluzione non violenta delle diatribe (cfr. Gade 2017).

⁴⁶ Molinier (2019) propone una distinzione specifica tra *care* e *cure*, individuando in quest'ultimo termine l'insieme delle azioni curative che, anche se necessarie alla sopravvivenza altrui, possono essere molto aggressive e, soprattutto per questo, chiedono a chi le mette in atto una sorta di 'indifferenza', un distacco che difende e tutela dal turbamento. Anche per la psicologa francese il *care* è esattamente il contrario di tale indifferenza: la capacità, cioè, di vedere l'altro/a come persona. Meno tecnico è l'intervento, più c'è spazio psichico disponibile per empatia e ricettività.

⁴⁷ Sull'etica della cura esiste un ampio dibattito internazionale a partire dalle riflessioni di Carol Gilligan (1982, 2011), che qui non abbiamo modo di riportare.

⁴⁸ Il tema della cura - come sottolinea tra le altre Pulcini (2016) - è stato a lungo assente dal dibattito scientifico italiano. Contrariamente ad altri Paesi quali la Francia, la Germania, l'Olanda e soprattutto gli Stati Uniti, solo di recente la riflessione accademica da noi si è fatta densa. Secondo Mortari (2006), ciò è in linea con la svalorizzazione del lavoro, ma anche della primarietà, della cura, dovuta all'associazione con le attività femminili, a lungo - e ancora oggi, aggiungiamo noi - ampiamente svalutate e non adeguatamente retribuite. «Proprio perché presi in carico per lo più dalle donne, i lavori di cura sono stati pregiudizialmente concepiti come attività naturali, negando tutto il lavoro di pensiero e, quindi, di produzione culturale che essi comportano» (ivi: 17).

devianza, occorre connettere cura ed esistenza, cura e possibilità di esistere, cura e vita. Inevitabilmente, nelle prassi di cura così concepite fa capolino un'attenzione pedagogica, a volte informale o inconsapevole, che ci fa sostenere che cura ed educazione non possono essere pensate come separate, quanto piuttosto come strettamente connesse.

Contrariamente a certe visioni che non solo distinguono ma anche gerarchizzano cura ed educazione⁴⁹, riteniamo che la cura sia di fatto sempre cura educativa nella misura in cui si colloca nello spazio tra normalità e patologia. Secondo Palmieri (2000), di cura nel nostro Paese si parla ma, quando lo si fa, la si relega in un ambito per così dire naturale, quello della cura genitoriale, familiare, caratterizzata in un certo senso dall'ovvietà di pratiche che avvengono quasi istintivamente, oppure viene intesa come terapia, come una pratica o un intervento intenzionale, progettato, pensato per ridurre un danno, per sciogliere o prevenire un disagio. In altre parole, «quando la cura non si colloca sull'asse della normalità e della patologia (ma allora di essa è più facile che si occupino altre discipline, quali la medicina o la psicologia), sembra esser posta all'interno di una naturalità che resiste a divenire oggetto di riflessione pedagogica» (ivi: 12). L'ipotesi di Palmieri è che in realtà la cura non sia solo questo ma anche altro, «si fa strada l'idea che la cura sia 'indicata' proprio dall'insoddisfazione che le precedenti identificazioni della cura provocano. Se la cura non è solo qualcosa che naturalmente accade o un intervento terapeutico, forse è proprio ciò che consente queste due esperienze, il terreno in cui esse si radicano e da cui traggono senso, proprio in quanto modalità di cura. Questa è la nostra ipotesi: [...] riteniamo che la cura possa 'stare tra' queste due esperienze, e tra i saperi, le mansioni, i discorsi che da esse derivano» (ivi: 12-13). Questo 'stare tra' è un luogo squisitamente pedagogico, ovvero radicalmente e criticamente imparentato con dinamiche formative ed educative.

⁴⁹ Risuona in questa prospettiva epistemologica la riproposizione - non più accettabile - di un binarismo gerarchico che sovrappone più o meno consapevolmente cura/educazione a natura/cultura, con la tradizionale associazione della prima all'universo femminile e della seconda al maschile e la convinzione implicita che il secondo elemento del binomio valga di più. Vedremo più avanti come questa idea emerge anche da alcuni testimoni coinvolti in ricerche internazionali e nazionali e aleggi nelle parole di alcuni dei soggetti coinvolti nella nostra ricerca. Indicativo è anche che in alcuni casi venga sottolineato il fatto che nella scuola dell'infanzia si parla di 'maestro', quasi che la cura sia associata più o meno implicitamente alla primissima infanzia (che può anche essere lasciata alle donne), mentre l'educazione a un'età più elevata, nella quale la presenza maschile si fa via via sempre più necessaria e indispensabile.

La cura, dunque, è formazione ed educazione⁵⁰, proprio in quanto essenzialmente connessa all'esistenza che Heidegger - come già sottolineato - vede caratterizzata da effettività e possibilità, un essere già ma anche un poter essere, tutto e sempre in divenire. «La possibilità esistenziale è possibilità formativa, autoformativa: ha a che fare con la costruzione di sé, con la capacità di relazionarsi a sé e al mondo conferendo senso a sé e al mondo, dando forma al mondo e contemporaneamente dandosi forma. Una forma sempre mutevole, di per sé comunque possibile, aperta a nuovi orizzonti, a nuove esperienze» (ivi: 13). Secondo Rita Fadda (1997), la formazione fa parte dell'esistenza umana proprio perché la stessa esistenza è 'formatività', tensione a formarsi e riformarsi, all'infinito. Come se l'educazione fornisse il contesto e desse quella forma (quel nutrimento, quelle cure, quelle regole comunicative, sociali, relazionali) in grado di permettere a un soggetto di divenire ciò che può. «L'educazione e la formazione si radicano nell'esistenza, dunque. Anzi, l'esistenza stessa le implica. Ma l'esistenza, suggerisce sempre Heidegger, implica la cura, anzi, è cura» (Palmieri 2000: 13). È cura in quanto pre-occupazione; è cura in quanto relazione affettiva e significativa con il mondo, con gli altri/e e con sé. È cura perché può schiudere e illuminare orizzonti possibili. È cura come lo è il tempo per il bruco che poi diventerà farfalla.

La cura educativa ha un compito specifico: quello di riconoscere, in ogni situazione concreta, quali siano le reali possibilità di essere per l'altro/a ed entro quali limiti tali possibilità si diano (Bruzzone 2012). La cura educativa anche genera legami (Potestio 2011), risposta alla chiamata dell'altro/a e alla nostra necessità di essere e di avere accanto: la cura educativa è ciò che può generare «vita buona» (Lizzola 2009: 25), insieme.

⁵⁰ Accogliamo in questa parte teorica i termini nell'accezione che ne dà la pedagogia, senza approfondire la distinzione tra formazione ed educazione ma considerandoli - appropriatamente in questo contesto - come sinonimi e senza tener conto della distinzione che la sociologa propone tra educazione e socializzazione (cfr. Besozzi 2016).

1.3 Crisi, cambiamento o metamorfosi del maschile?

Prima di esplorare l'oggetto specifico della nostra ricerca (cioè i maschi *caregivers* nei luoghi educativi della prima infanzia), è doveroso un accenno al dibattito contemporaneo sulle maschilità e alle tradizionali (non) connessioni con la cura⁵¹.

Dalla fine dell'Ottocento a oggi - in corrispondenza dell'ingresso più evidente delle donne nella scena sociale - la retorica della 'crisi della mascolinità' torna ciclicamente (Ciccone 2019): gli uomini si femminilizzano, la loro fertilità è in calo, sono depressi e frustrati (e per questo spesso reagiscono con violenza), per non parlare della perdita della funzione paterna additata come causa del disordine della società. Il luogo comune - ma anche una letteratura 'popolarmente autorevole' - vuole «gli uomini depressi, intimoriti dalla perdita di ruolo e di identità, aggrediti e minacciati da un femminismo che avrebbe esagerato, castrati anche nell'espressione del proprio desiderio da una sessualità femminile disinvolta e aggressiva» (Ciccone 2017: 93). Addirittura - dopo il caso Harvey Weinstein e la diffusione del Movimento internazionale #MeToo - impossibilitati a 'corteggiare' le donne perché sempre a rischio di accusa di molestie, anche per un 'semplice' invito a cena o un 'innocente' complimento.

Anziché valorizzare il carattere ambivalente e aperto della 'crisi' (Ottaviano 2017a) - che tiene insieme peggioramento della situazione ma, attraverso discernimento e riflessione, anche possibilità di cambiamento, trasformazione, rinascita - si dà spazio a una visione depressiva e ripiegata su se stessa e si ingloba nella perdita di efficacia e di senso di un sistema simbolico collettivo (il patriarcato) la vita di ciascun uomo, che da tale situazione raccoglie solo un senso di minaccia, senza alcuna potenzialità trasformativa. La categoria della 'crisi del maschile' diviene così ciclicamente «fonte di spinte revansciste e reazionarie, ispirate alla ricostruzione di un ordine perduto, messo in discussione dalla modernizzazione, dalla secolarizzazione e dall'irruzione di nuove soggettività» (*ibidem*). L'idea che gli uomini debbano difendersi dai cambiamenti nei

⁵¹ Ci riferiamo qui in specifico alla 'maschilità tossica' (Kupers 2005) intesa come quell'insieme di attitudini costruite socialmente che descrivono il genere maschile come violento, non emotivo, sessualmente aggressivo, autonomo, non davvero interessato alla paternità e/o alla cura di sé e degli altri/e, ecc.... In altre parole, l'insieme dei costi - insieme ai vantaggi - che il sistema patriarcale impone ai singoli uomini in nome di un modello oggi certo non più esplicitamente esaltato, ma ancora strisciante ed efficace nella socializzazione diffusa.

rapporti tra i sessi è ricorrente, soprattutto in autori e movimenti che rivendicano la perdita identità maschile e tale ciclicità dice di una connessione intima tra «identità maschile e ordine sociale basato su un esercizio continuo di disciplinamento e di emancipazione dalla corporeità e, dunque, continuamente esposto alla propria precarietà» (ivi: 94).

Il ricorso a questa categoria non solo non è nuovo, ma è un costrutto discorsivo che funziona per rafforzare l'egemonia di un sistema gerarchico di relazioni tra maschi e femmine e, in quanto tale, utilizzarla - soprattutto in questa accezione ristretta - non è operazione neutrale, anzi. La crisi dei maschi oggi viene spesso fatta coincidere con la fine del patriarcato, se pur con accezioni interpretative diverse: approcci e prospettive teoriche molto differenti e differentemente euristiche di futuro. Ciccone (2017) ne indica almeno tre e le descrive in modo efficace (le riportiamo qui in forma estremamente sintetica): 1) una lettura reazionaria, intrisa di nostalgia per un mondo perduto da restaurare; 2) una posizione meno ingenua che si appoggia sull'idea del tramonto della 'legge del Padre', posizione che - se pur non auspica esplicitamente il ritorno al passato - vincola in ogni caso il 'maschile' e il 'femminile' a funzioni complementari e gerarchicamente organizzate⁵²; 3) l'approccio femminista che legge nelle relazioni e nei conflitti tra i sessi il segno della fine del patriarcato con un esito di futuro possibile diverso.

È evidente che lo sviluppo e l'ampliamento di visioni e di categorie interpretative mette a disposizione dei soggetti, maschi e femmine, rappresentazioni più o meno ampie e diversificate del momento che stiamo vivendo. La quantità - ma anche la qualità - delle forme per esprimere l'esperienza maschile del cambiamento incide sull'esperienza stessa di tale cambiamento e soprattutto sulla sua percezione, se è vero che «l'inadeguatezza delle categorie esistenti di rappresentazione della mascolinità e di interpretazione dei suoi mutamenti contribuisce al fatto che le reazioni maschili al cambiamento socialmente più visibili assumono forme involutive. La non disponibilità di differenti categorie impedisce [così] al mutamento di dispiegare le proprie potenzialità» (ivi: 99).

⁵² Secondo il celebre pedagogista Daniele Novara una madre, in quanto tale, non può essere efficace nel limitare l'uso del cellulare ai/lle propri/e figli/e rispetto all'uso del cellulare; per un divieto efficace sarebbe *indispensabile* il padre (cfr. Venturi 2019).

Proprio per questo siamo convinte che serva moltiplicare e non semplificare le letture del presente e forse potrebbe essere particolarmente euristica - per aprire possibilità di pensiero e pratiche trasformative anziché condannare i maschi a un destino di nostalgia, frustrazione senza via d'uscita o violenza reattiva - una parola nuova: una prospettiva che suggerisca anche guadagni, vantaggi - non solo perdita di potere - anche per i maschi, se pur non a scapito di altri soggetti (donne, maschilità non egemoni, altre minoranze), se pur senza l'assicurazione di dividendi patriarcali impliciti (Connell 2006). La parola è 'metamorfosi' e la prendiamo a prestito dal sociologo Ulrich Beck che ci ha consegnato una categoria interpretativa che nel contesto attuale potrebbe rivelarsi più efficace di quella di 'cambiamento'⁵³.

Se è vero che tutti (ma anche tutte) ci sentiamo esposti/e a un rischio globale - non solo per i mutamenti climatici o le crisi finanziarie - di traumatica fragilità personale, aumenta la responsabilità per la sopravvivenza di ciascuno/a e di tutti/e, aumenta la responsabilità di essere disponibili alla metamorfosi. La teoria della metamorfosi per Beck (2017) ci porta oltre la teoria della società del rischio: infatti, non «riguarda gli effetti collaterali negativi dei beni, ma gli effetti collaterali positivi dei mali» (ivi: 6). Ci serve un modo nuovo di guardare il mondo, ci serve una visione del nuovo che non contenga in sé il vecchio, semplicemente trasformandolo (vecchi privilegi in nuovi vantaggi, per esempio).

Ecco perché il 'cambiamento' si configura come un processo inefficace e inadeguato in quanto ha in sé elementi di continuità con il passato o di adeguamento autoassolvete: punta su una caratteristica del futuro ma mantiene certezze che hanno radici nel presente o nel passato. La nuova comunità cosmopolita che il sociologo ha intravisto formarsi, se pur lentamente, tesse invece legami nuovi e inedite forme di solidarietà: le cose, le persone, le anime quindi non stanno cambiando ma sono in *metamorfosi*, perché mutati sono anche i parametri e le certezze, pure rispetto al sé. Diviene indispensabile riuscire a pensare l'impensabile, perché la metamorfosi del mondo e/o del singolo individuo comprende anche (e qui sta la radice della consapevolezza) la metamorfosi di sé. E a chi ancora sposa i toni di un'analisi catastrofista della realtà, Beck consiglia di interrogarsi.

⁵³ Gli atti del primo convegno italiano sulle maschilità (cfr. Chemotti 2015) contengono nel sottotitolo e in uno dei saggi (Failla 2015) la parola 'metamorfosi': tuttavia, ci pare che il termine venga utilizzato come sinonimo di cambiamento, senza approfondire la sua innovativa portata semantica.

«Tutti sappiamo che il bruco avrà una metamorfosi e diventerà farfalla. Ma il bruco lo sa? È questa la domanda che dobbiamo fare ai predicatori di catastrofe. Sono come bruchi: chiusi nel bozzolo della visione del mondo da bruchi, ignari della metamorfosi che avanza. Non conoscono la differenza tra deperire e diventare altro. Ai loro occhi è la distruzione del mondo, e dei valori in cui credono; ma in realtà non è la fine del mondo: soltanto della loro immagine del mondo» (ivi: 19).

Siamo confusi/e, un po' anche spaventati/e perché la metamorfosi del mondo che conoscevamo rende possibile e reale ciò che fino a poco tempo fa era impensabile, inimmaginabile. Ecco perché, per cogliere ciò che ci sta accadendo e per vederne le tracce, è «necessario indagare i nuovi inizi, puntare lo sguardo su ciò che sta emergendo dal vecchio, cercare di intravedere, nel tumulto del presente, le strutture e le norme future» (ivi: 5).

Riteniamo - le ragioni saranno più evidenti nelle pagine di analisi delle informazioni raccolte - che le persone coinvolte nella nostra indagine portino nella loro esperienza biografica alcune di queste tracce, in bilico tra quello che già sono e sanno e qualcosa che ancora non è. Sono maschi che hanno scelto percorsi inediti, inesplorati, impensabili fintanto che la cura della prima infanzia continua a essere considerata come 'qualcosa di adatto solo alle donne': maschi che offrono cura educativa a bambine e bambini piccole/i in contesti quasi esclusivamente femminili, senza modelli da seguire, senza esperienze nella propria infanzia da proiettare sulla strada della trasformazione. In quanto *caregivers* si occupano e si pre-occupano, quasi necessariamente, anche di sé e dei propri percorsi esistenziali. Insieme a Mortari, possiamo dire che essi forse «coltivano un differente *ordo amoris*, ossia un diverso ordine di valori. Proprio perché sono situati in un differente ordine simbolico, trovano nell'essere coinvolti in pratiche di cura quel senso dell'esserci che vanno cercando e che nessuna forma di potere può offrire loro» (2006: 27). Per questo li crediamo maggiormente consapevoli di altri - non necessariamente ma assai più probabilmente - nell'affrontare le sfide quotidiane con la propria e l'altrui vulnerabilità, più consapevoli anche delle maschilità che cambiano, di essere in metamorfosi, non solo come individui di questo tempo, ma anche proprio in quanto maschi.

Educatori, maestri ma anche genitori: padri che si vogliono presenti nella scena educativa di bimbe e bimbi piccole/i in famiglia, ma anche all'esterno, che chiedono e

vogliono fiducia e che - più o meno esplicitamente - domandano qualcosa di nuovo anche alle loro compagne (il concetto relazionale di genere fa mostra di sé).

La metamorfosi ha a che fare con la cura perché genera nuova vita, è ri-creazione, è un andare oltre il già noto in un processo di consapevolezza del proprio mutare, se pur senza chiarezza o certezza della direzione o del risultato (Beck 2017). Realizza effettività e possibilità, l'essere già e il poter essere, una tensione continua a formarsi e riformarsi, incessantemente, un andare fiducioso senza che la strada sia del tutto tracciata. Un'avventura di grande libertà, dunque.

Dopo tante gabbie messe (anche) sugli uomini crediamo valga la pena seguire questi 'nuovi' soggetti in questo percorso e dar loro voce, visibilità: potrebbe essere *in nuce* il mondo nuovo che ci aspetta. Non solo per educatori e maestri, ma per padri, figli, fratelli, fidanzati, mariti, amici, cittadini. *Men in movement*⁵⁴, 'nuovi' maschi, nuove farfalle.



⁵⁴ L'espressione è oramai piuttosto diffusa e nomina molti diversi gruppi di uomini che scelgono di riflettere sul e condividere il cambiamento che li/ci attraversa. Più nello specifico *Men in Movement* è anche il nome di un progetto creato da Begonya Enguix, Krizia Nardini e Paco Abril dell'Università Oberta de Catalunya (UOC, Barcellona) che, attraverso conferenze internazionali, si propone di interrogare le relazioni di genere attuali concentrandosi sui cambiamenti relativi alle maschilità con una prospettiva interdisciplinare e critica. Il progetto vuole creare un dialogo fra ricercatori e ricercatrici di diversa provenienza e tradizioni accademiche e invita a una collaborazione fra campo scientifico e attivista per quanto riguarda i cambiamenti del maschile; con il fine di dare luogo a una conversazione sui temi della maschilità e poter costruire reti stabili di discussione con una prospettiva critica e affermativa (cfr. <https://meninmovement.wordpress.com/>). La IV edizione (marzo 2019), dal titolo *Masculinity and Violence: Cultural, Social and Political Dimension of a Unquestioned Relationship* si è tenuta presso l'Università di Bergamo con la nostra responsabilità organizzativa e la corresponsabilità scientifica.

1.4 La cura educativa maschile come prevenzione della violenza

Il *care* di cui parla Molinier (2019) è, innanzitutto, «l'attenzione alla vita umana e a ciò che crea la sua normale continuità. Un atteggiamento premuroso [...] non implica necessariamente dei compiti materiali, ma mette sempre in gioco un lavoro psichico di riflessione e di anticipazione, unito a un lavoro di messa in latenza della propria personale inquietudine, della propria aggressività, irritazione o ambivalenza» (ivi: 69). Facciamo nostra questa citazione per introdurre l'ultimo passaggio teorico di questo capitolo: l'ipotesi che la cura educativa maschile - cioè un maggior coinvolgimento degli uomini nelle pratiche di cura con bimbe e bimbi della prima infanzia - possa anche costituire un fattore di prevenzione della violenza⁵⁵. Della violenza di genere ma non solo; anche e soprattutto della violenza come modalità 'inevitabile' nelle relazioni personali, istituzionali, economiche, sociali, perché la violenza è possibile solamente nelle strutture sociali dove il potere è asimmetrico⁵⁶. La violenza è «una forma di ordine' creata da processi di istituzionalizzazione politica, sociale e culturale. Anche le istituzioni statali generano esclusione e svantaggio» (Sauer & Strasser 2009 cit. in Koç 2013: 154). Un'ipotesi, la nostra, certo da approfondire con più articolate ricerche e riflessioni - anche perché la bibliografia disponibile risulta piuttosto scarna - ma che, tuttavia, ci piace porre come stimolo per quella sociologia pubblica e partigiana che speriamo di sapere interpretare correttamente, per quella sociologia che non ha paura di aspirare a cambiare il mondo per farne un posto migliore.

Riane Eisler (2015) è convinta che quando le persone crescono in contesti nei quali il modello di socializzazione non comprende relazioni cooperative e mutuali, «spesso ritengono che l'unica alternativa sia dominare o essere dominati, che la natura umana sia violenta e non incline alla cura e che quanto attribuito alle donne e al 'femminile', come l'aver cura di sé e degli altri, sia inferiore a ciò che viene associato per stereotipo agli uomini e al 'virile'» (ivi: 218). Ciò significa anche il contrario e cioè che narrare e

⁵⁵ Si veda, per esempio, il progetto internazionale *MenCare*, nel quale la partecipazione dei padri alla cura dei/le figli/e non è vista soltanto come modo per risolvere l'asimmetria di genere nel mondo del lavoro, ma come uno strumento utile nella lotta per l'eliminazione della violenza domestica (cfr. <https://men-care.org/>).

⁵⁶ Per una riflessione sul ruolo della violenza nella costruzione sociale della maschilità si veda Oddone 2017.

incarnare pratiche di cura, attenzione e rispetto, collaborazione, stili di vita reciproci e mutuali - soprattutto condivisi tra donne e uomini - porta a un diverso esito. Anche da un punto di vista strettamente economico, le sue ricerche documentano che i beni economici più importanti non sono quelli di tipo finanziario, ma stanno nei contributi che le persone offrono in termini di cura di sé, degli altri/e e dell'ambiente. Quando le persone si sentono oggetto di cura, di attenzione, di rispetto «diventavano pienamente vive, con tutto quello che ne consegue per la produttività d'impresa e lo sviluppo economico» (ivi: 144). Sappiamo bene, tutte e tutti noi, *per esperienza personale*, come ci sentiamo quando siamo oggetto di disattenzione e/o mancato riconoscimento, per non parlare di quando subiamo vere e proprie discriminazioni e violenze. O semplicemente quando gli/le altri/e non ci vedono, non si accorgono, quando ci sembra di essere trasparenti. Quando sentiamo indifferenza (che - come abbiamo già ribadito - è proprio il contrario della cura).

Con Eisler (2015), possiamo sostenere che la cura reciproca è conveniente dal punto di vista economico, ma è vantaggiosa anche dal punto di vista del benessere. Evidentemente non è così scontato come sembra. Oppure nei secoli è stato molto comodo (e miope) lasciare che fossero soprattutto o esclusivamente le donne (matri, mogli, compagne, figlie, segretarie, colf...) a prendersi cura dell'*homo oeconomicus*, impegnato alla realizzazione di sé, spesso dimenticandosi - non a caso - del bene collettivo, mancando lui stesso di reciprocità. I risultati li abbiamo davanti agli occhi: nelle disuguaglianze economiche e sociali che aumentano pressoché in ogni Paese e nel disastro ecologico globale che qualcuno/a ancora prova a negare (Beck 2017).

Il paradigma di *partnership*, proposto da Eisler, si oppone a quello di *dominio*, alla violenza cambiando lo scenario e le premesse (e, quindi, i risultati): mette in gioco tutti i soggetti, femmine e maschi, adulti/e e bambini/e, senza negare le diverse responsabilità (per esempio, la necessaria asimmetria educativa tra adulti e minori) o le caratteristiche specifiche individuali... ma rivelando la natura umana - quella di tutti/e - come vulnerabile, mancante, potenziale e che, proprio per queste caratteristiche, richiede alle persone di stare in relazione sempre, in interdipendenza con altri/e, nella cura reciproca. Una tale abitudine ad abitare il mondo e a pensare i rapporti ci pare possa essere un efficace antidoto alla violenza, alla discriminazione e alla sopraffazione perché nessuno/a è più in alto, nessuno/a esercita il potere come 'forza contro', ma a partire dal pari valore

di tutti/e - ciascuno/a con le proprie responsabilità - il potere viene messo in gioco come potenza collettiva, come possibilità per sé e per altri/e, sperabilmente per tutte/i⁵⁷.

Nella specifica letteratura dei *Men's Studies*, si puntualizza che l'abitudine alla cura da parte dei maschi, in particolare quella corporea, può favorire il diffondersi di 'maschilità non tossiche' (Connell 2013), andando a 'sanare' proprio quegli aspetti che più condannano gli uomini a pagare i costi di un sistema che li vuole sempre autonomi, forti, competitivi, sessualmente aggressivi, dominanti. Il soggetto maschile, infatti, che ha sempre rappresentato il cittadino autonomo, indipendente, capace di separare la ragione dall'istinto, la mente dal corpo, non può accogliere su di sé la dimensione dell'accudire un soggetto dipendente: ciò lo renderebbe a sua volta dipendente e non più capace di prescindere dalla propria dimensione corporea e relazionale (Melandri 2011; Tommasi 2016). Data la centralità delle pratiche di cura nella definizione del soggetto, nella sua possibilità di 'esserci' e di divenire ciò che può essere, «è evidente che se cambia il rapporto con la cura, cambia anche il soggetto» (Giomi & Magaraggia 2017: 200).

In Svezia, per esempio, alcune ricerche hanno evidenziato l'esistenza dei cosiddetti 'latte pappas': padri che decidono di dedicarsi a tempo pieno ai e alle figli/e piccoli/e, fin dalla nascita e per un periodo prolungato. Il contatto fisico, soprattutto pelle a pelle, attiva l'ossitocina e li trasforma in persone più tranquille, più serene, più accoglienti. Tali uomini, padri coinvolti in modalità non tradizionali, 'ci rimettono' in testosterone, ma le ricerche provano che quelli che lo fanno per un tempo tale da raccogliere a fondo l'effetto ormonale saranno ricompensati con un legame più intenso con i/le figli/e per tutta la vita (più lungo è il periodo di congedo dal lavoro preso dai padri quando i/le figli/e sono piccoli/e, maggiore sarà il tempo che passeranno con loro quando saranno più grandi, anche in caso di separazione dalla madre) e - ipotizziamo noi - sapranno costruire relazioni mutuali, più solide, meno competitive anche con altri/e, oltre che gestire la propria aggressività in modo non violento. Un filone biosociale che sarebbe molto interessante da esplorare⁵⁸.

⁵⁷ Pur non citando esplicitamente Riane Eisler, due studiosi inglesi propongono una riflessione simile a quella dell'antropologa e parlano della possibilità di costruire una visione della civiltà che non consideri la disuguaglianza come conseguenza inevitabile, a partire da cambiamenti nelle relazioni quotidiane tra sessi, gruppi di età e servitù domestica (Graeber & Wengrow 2018).

⁵⁸ Cfr. <https://aeon.co/essays/swedens-hands-on-dads-and-the-hormones-of-fatherhood>; Mascaro, Rentscher, Hackett, Mehl & Rilling 2017; <http://www.websuggestion.it/funziona-cervello-dei-padri/>.

Il tema del corpo ci pare cruciale. All'interno dei *Men's Studies* è un tema chiave anche perché il maschile è rappresentato in primo luogo attraverso una conformazione corporea tipica, specifiche forme, posture, atteggiamenti (Ruspini 2009; Ciccone 2009) e la corporeità pare oggi particolarmente esemplificativa di quelle 'metamorfosi identitarie' (Failla 2015), che stanno coinvolgendo soprattutto i maschi⁵⁹.

Inoltre, se il potere - come sostiene Bourdieu (1998) - è inscritto nei corpi come un sistema di conoscenze e rappresentazioni della realtà, è anche e soprattutto lì che bisogna porre l'attenzione. Un potere inscritto nel corpo dei dominati, certo, ma anche in quello dei dominanti. Le maschilità possono infatti essere considerate «come una costruzione sociale in cui la rappresentazione dei soggetti discriminati o stigmatizzati 'produce' anche l'esperienza e la percezione del corpo maschile 'egemone'» (Ciccone 2017: 96). Lo stigma diffuso verso l'omosessuale⁶⁰ e l'inferiorizzazione del femminile, per esempio, sono «anche strumento di costruzione e disciplinamento della maschilità eterosessuale» (*ibidem*). Il corpo maschile è un luogo colonizzato: frutto di pressioni sociali continue in nome di una norma di performatività, efficienza ed (etero)sessualità che aliena il maschio egemone dal suo corpo. Ed è proprio la percezione del corpo maschile segnato dal dominio a renderlo estraneo e alienato: l'arma come rappresentazione potente del proprio corpo ridotto a fallo⁶¹ e il corpo stesso usato come arma. Un corpo strumento che non è più possibile riconoscere come parte davvero di sé (Kimmel 1994). Un corpo reso adatto più alla guerra che alla pace, più allo stupro che all'amore, più al controllo che alla condivisione, più alla violenza che alla tenerezza. Un corpo che è amputato della parte di vulnerabilità costitutiva dell'umano (incertezza, paura, debolezza...) perché non conciliabile con la posizione del dominio e del comando (Bellassai 2011).

⁵⁹ La crucialità della corporeità maschile e soprattutto dell'esistenza di un disciplinamento secondo un copione preordinato e ben definito li si evince anche in un volume di Ferrero Camoletto & Bertone (2016), nel quale la questione viene letta attraverso la lente specifica della medicalizzazione, ma che risulta evidente anche come modello che agisce nell'ordinario e nel quotidiano.

⁶⁰ Secondo dati riportati da Giuseppe Burgio (2008), 'frocio' (nelle sue varianti regionali) è l'insulto più ripetuto nelle scuole italiane.

⁶¹ Sul fallo come feticcio e sulla necessità di un diverso simbolico per il maschile si veda anche Mieli 1973; per una riflessione politica della connessione corpo-mente fallica nei maschi si veda Leiss 2019. «Nessun vero cambiamento, anche di natura politica, potrà prescindere dalla capacità di noi uomini di avere finalmente a che fare con l'opacità che vela a noi stessi la realtà dei nostri corpi, dei condizionamenti simbolici che li limitano, delle potenzialità di un desiderio che non è realmente libero, pur nella condizione di appartenenti al sesso finora dominante» (ivi: 76-77). Sul nesso tra mascolinità egemone e soggettività neoliberale si veda anche Ciccone & Nardini 2017.

Le pratiche di cura hanno in sé una dimensione materiale che abbraccia per forza il corpo⁶²; non è necessario che esso sia piccolo, malato o debole. Basta l'esperienza di ciascuno/a del bisogno di un tocco, di una carezza... per capire quanto la connessione tra umani passi attraverso la dimensione corporea. L'aver cura può essere concettualizzato come una pratica che, avendo come riferimento il corpo, tiene il/la *caregiver* «in connessione con la materialità della vita» (Mortari 2006: 25). Il 'di più' della cura, tanto indispensabile alla vita quanto rimosso dalla visione socio-economica prevalente, offre un paradigma diverso «(non una utopia, ma qualcosa che è già parte delle nostre vite), che potrebbe informare una relazione non violenta e non distruttiva - senza rimuoverne gli aspetti conflittuali né le insidie del potere - sia tra le persone, vissute nella loro differenza sessuata, sia con l'ambiente e con i modi dell'organizzazione sociale ed economica» (Leiss 2019: 77).

Dunque, mettere in campo il corpo, mostrare la propria vulnerabilità - come soggetto/oggetto di cura - ma anche esplicitare le proprie relazioni affettive, imparare a dire le emozioni (Addis 2013), invece che agire sotto controllo o senza controllo, piuttosto che trincerarsi in un silenzio 'tossico', possono diventare per gli uomini risorse preziose per andare oltre gli stereotipi di ruolo, oltre gli imperativi patriarcali, oltre la violenza... e anche per delineare visioni e pratiche sociali e politiche basate su una visione del mondo e delle relazioni non gerarchiche ma gilantiche, dunque mutuali e collaborative, non violente.

Giovanni: dalla fabbrica al nido, attraverso la disabilità; dall'onnipotenza alla vulnerabilità, attraverso la consapevolezza di sé

Giovanni ha 63 anni e viene da una famiglia contadina. È il primo di sette fratelli, tre maschi e quattro femmine (una delle sorelle è morta qualche anno fa). Dell'infanzia ricorda la responsabilità consegnatagli dal padre in quanto primogenito di 'prendere tutti sulle spalle'; del padre, morto da 11 anni, racconta molte cose positive e belle, compreso l'aiuto nei lavori di casa. È una persona mite cui la madre (necessariamente casalinga) affida il compito di sgridare i/le figli/e 'monelli/e': compito che lui svolge sottotono; alle botte o sculacciate preferisce mandare a letto senza cena, chiedendo poi alla moglie di riparare, portando un panino a quelli/e in punizione. La coppia genitoriale è descritta come molto unita e in sintonia complementare; i valori veicolati in famiglia sono soprattutto: l'importanza della scuola, lo studio, l'onestà e mantenere

⁶² Questa è una delle ragioni per cui la cura è stata svalutata in un contesto occidentale non solo fallocentrico ma anche logoico, impregnato di un pensiero che ha binarizzato e gerarchizzato anche mente e corpo.

una certa immagine nel paese. Un altro aspetto decisivo è la frequenza della Messa, se pur non c'è mai stato obbligo per i/le figli/e quando, in adolescenza, si allontanano dalla pratica religiosa. Della vita con i fratelli e le sorelle, Giovanni ha l'immagine del grande cortile della cascina dove arrivava anche tanti amici, maschi e femmine, a giocare tutti insieme. In casa, il primo figlio e la prima figlia sono trattati allo 'stesso modo': pari responsabilità nei lavori di aiuto domestico e nei confronti dei fratelli/sorelle più piccole. L'esperienza del padre di due anni e mezzo in un campo di concentramento viene raccontata spesso in famiglia, se pur con sofferenza, per far capire l'importanza di alcuni aspetti essenziali della vita (come aver abbastanza da mangiare).

Giovanni, a cinque anni e mezzo, vive un'esperienza decisamente forte: a causa di una pleurite, è allontanato da casa e ricoverato in un ospedale a 200 km da casa per due anni. Ricorda che, all'arrivo, nella stanza ci sono una decina di letti alle pareti e, in alto, vetri viola. Seduto sul letto dopo aver sistemato la valigia, si mette a guardare le vetrate, per tanto tempo, senza mai piangere: un modo piuttosto originale e forse un po' 'violento' di diventare grande.

No, mai. Non ho mai pianto. Soltanto alla fine del secondo anno - era Natale o Pasqua e i miei genitori sono stati da me due giorni - il secondo giorno, prima che andassero via, ho detto: "mamma, mi viene un po' da piangere"... però non ho pianto.

L'episodio è collegato alla sua non comune capacità di vivere in età adulta i distacchi e le separazioni con una certa serenità, sia nel caso di lutti sia nei saluti ai/lle bambini/e che finiscono il ciclo scolastico. Tornato a casa, riprende la scuola primaria (cominciata in ospedale) con un maestro violento che terrorizza tutti perché usa le mani sugli alunni (tutti maschi); Giovanni - che è tra i bravi - ha preso solo una sberla che, comunque, ancora ricorda.

Alle medie fa esperienza di insegnanti migliori: una per italiano molto brava, anche sul piano umano, e soprattutto un insegnante di musica, cieco, autonomo negli spostamenti e appassionato del suo lavoro. In terza media, un altro evento: la scelta di andare in seminario, suggerita dal curato del paese. Esperienza non positiva e molto breve: l'anno dopo Giovanni ritorna e prosegue gli studi alle Magistrali. A 15 anni, tuttavia, prevale la decisione di voler sostenere economicamente la famiglia e per quattro anni lascia la scuola e si impiega presso una fabbrica dove si stampano libri. Successivamente, anche per evitare i turni, si iscrive per un anno a ragioneria, ma senza grande passione e, più tardi (a 30 anni), frequenta privatamente la scuola per Assistente di comunità infantile (oggi Tecnico di servizi sociali), dove incontra una personalità di spicco nella città sulle tematiche educative, punto di riferimento e mentore per i percorsi formativi e lavorativi di Giovanni, cui la fabbrica sta sempre più stretta.

In quel periodo conosce colei che in seguito diventerà sua moglie. Con l'appoggio dei genitori e il sostegno della fidanzata, Giovanni decide di licenziarsi e intraprende un'avventura economicamente rischiosa nell'ambito del sociale (sperimentato in precedenza anche attraverso percorsi e laboratori di animazione teatrale): lavora come collaboratore per cinque anni per quella che poi sarebbe diventata una cooperativa importante nel territorio e di cui sarà il primo dipendente.

Gli incarichi dell'inizio sono prevalentemente nel settore della riabilitazione: si occupa di disabilità, disagio minorile, tossicodipendenza, disagio psichico e carcere; nel

frattempo si forma con un percorso *ad hoc* come educatore professionale a Milano. Un evento particolare lo segna, tra le molte morti per tossicodipendenza o suicidio che incrocia, e costituisce la svolta che lo porterà verso la cura educativa dei più piccoli/e. Lorenzo era un ragazzo che aveva avuto una condanna, ma era stato indicato come adatto per la semilibertà, pur non avendo la possibilità di lavorare (aveva una patologia psichica, oltre che una condizione fisica molto deperita). Il legame con Giovanni è forte perché lo segue e lo accompagna ogni giorno per alcune ore nella sua quotidianità. Lorenzo in ogni momento in cui può si lava e si rade con la lametta. "Perché ti lavi Lorenzo? Perché continui a raderti?" Risposta: "Non vedi qua che nero che ho? Questo è il nero della galera". Dopo due anni Lorenzo è un giovane ristabilito, non guarito perché non si guarisce dalla malattia psichica, però sta bene, anche a livello corporeo: è un bel "ragazzone" di un metro e 90, e ha avuto l'affidamento familiare. Un giorno - a due mesi dalla libertà - va in bagno, si fa la barba, entra nella vasca e rimane dentro, morto (probabilmente per un infarto). Per due mesi Giovanni non si dà pace e si domanda il senso del suo lavoro. La frustrazione per non aver potuto salvare fino in fondo Lorenzo gli fa toccare il senso di impotenza, ma anche lo rende consapevole che non si può essere onnipotenti, non si possono guarire le persone. Ma si possono accompagnare, si possono affiancare in modo preventivo, provando a gettare le basi per una vita più umana e sostenibile.

Sua mamma, quando sono andato lì alla sera mi dice: "Sono distrutta. Però oggi sono contenta perché il mio Lorenzo è morto con dignità. Se fosse morto due anni fa forse non lo avrei accettato"... È una delle esperienze che racconto spesso anche alle mie figlie... cavolo, gli mancavano due mesi per essere un uomo libero. Due mesi. E la domanda che mi sono fatto: "ma allora io... che senso ha il mio lavoro? Non sono onnipotente, non posso guarire le persone" [...] "Ma allora che cosa posso fare io?" Una persona mi ha risposto: "Ti devi mettere al fianco, stare insieme con loro. Diventare una persona che accompagna". Questo è ciò che mi ha fatto scegliere di fare un passo ulteriore. La riabilitazione, il disagio sono importanti da seguire, da curare. "Ma dove vado io a trovare, a mettere in gioco il mio essere per poter prevenire le situazioni di disagio?"

Nel 1993 la svolta: la decisione di partecipare a un concorso di un Comune per un posto come educatore di nido. La scelta di lavorare con bimbe e bimbi piccole/i è per poter mettere le basi, per accompagnare fin dall'inizio. Dopo 25 anni, fra pochi mesi, andrà in pensione ma per tutti questi anni è rimasto con i germogli dell'umanità. Ha cambiato servizio solo una volta, dopo dieci anni, passando in un altro Comune: quel giorno ha pianto.

Matteo: maestro mancato che narra il suo posto nel mondo accanto ai e alle piccole
Matteo ha 35 anni ed è originario di un paesino di provincia. Attualmente è educatore psicomotricista: lavora dunque con bambini/e e famiglie in servizi di cura educativa per la prima infanzia (asili nido, scuola dell'infanzia, scuola primaria) o, in spazi pomeridiani, di aiuto-terapeutico. È il secondogenito (ha un fratello più grande di sei anni) di una famiglia della zona: i genitori sono di origine contadina con otto fratelli a testa. M. ha conosciuto solo i nonni materni ed è cresciuto prevalentemente in contatto con la famiglia della madre. L'educazione familiare ha ricalcato un modello piuttosto

tradizionale: la madre - casalinga dalla nascita del primo figlio - ha incarnato la figura autorevole in casa e si è assunta pienamente la funzione educativa; il padre risulta piuttosto assente: con lui M. ricorda la Messa domenicale e i giochi, soprattutto sportivi, nel pomeriggio dei giorni festivi.

Il percorso formativo inizia in una scuola (all'epoca) materna, privata e gestita da suore, e il suo ricordo è piuttosto doloroso: non era preparato alla separazione dalla madre e andare a scuola era faticoso perché ogni giorno avrebbe voluto rimanere a casa. M. si descrive come un bravo bambino, obbediente e rispettoso ma anche molto timido. Anche la madre soffriva di queste separazioni perché ogni volta si trattava di gestire crisi di pianto significative.

Il ricordo che ho di quel periodo è di mia madre che in effetti soffriva, perché non voleva lasciarmi e mi doveva strappare dalle braccia per darmi alla suora a cui io tutte le mattine davo i calci... però ha continuato a mandarmi...

M. ricorda regole molto precise, in particolare rispetto alla buona educazione: rispondere, salutare, riordinare, pulire... con uno stile autorevole, a volte autoritario ma mai maltrattante da parte materna: un'educazione basata sulle spiegazioni, il racconto di come funzionano le cose e anche la costruzione/offerta di alcuni modelli, come quello appunto del 'bravo bambino'. Verso il fratello dichiara una certa distanza, dovuta anche alla differenza di età e di esperienze, soprattutto educative. Infatti, M. segnala come decisiva la scuola primaria con due maestri in organico; in specifico, ne ricorda uno: tanto apprezzato dai bambini/e per la sua carica innovativa (era anche un regista teatrale) quanto un po' spiazzante per gli adulti dell'epoca. Il fratello invece aveva trascorso gli anni della prima scolarizzazione con più tradizionali e rassicuranti maestre. Il teatro è un vero e proprio marcatore della formazione infantile e adolescenziale di M., che proseguirà con laboratori e gruppo teatrale per 15 anni; ambiti che anche gli hanno consentito di vivere esperienze culturali e acquisire apertura mentale che forse il suo contesto di vita e la sua famiglia non sarebbero stati in grado di garantirgli.

M. è particolarmente bravo e studioso (prosegue sulla linea del 'bravo bambino', lui si definisce anche un 'nerd' ante litteram) anche alle medie e arriva il momento dell'orientamento alla scelta della scuola secondaria. Non avere particolari attitudini (dato che è bravo in ogni materia) non lo aiuta e la scelta dell'Istituto magistrale avviene per fascinazione rispetto a un'insegnante conosciuta all'Open day, ma anche per la spinta dei maschi di famiglia che lo vogliono presto in grado di contribuire al bilancio familiare. La madre, d'altro canto, quella che più lo incoraggia a studiare - riconoscendo in lui le capacità di farlo (l'altro figlio ha abbandonato la scuola superiore senza conseguire il diploma) - sognava da sempre di diventare maestra e il padre viene rassicurato dalla possibilità di poter lavorare appena terminata la scuola superiore (l'Università non è opzione pensabile per M. in quel momento, anche se una volta diplomato proseguirà con Scienze dell'educazione). La famiglia lo incoraggia dunque nella scelta. Anche alcune amiche, pur riconoscendogli le potenzialità per frequentare un liceo, lo immaginano come maestro, forse recuperando la figura un po' mitica del loro insegnante-regista: le coetanee sembrano un riferimento costante per M., apprezzate - fin da quando era piccolo - più dei maschi per una maggiore propensione a giochi e

attività diversificate e una maggiore capacità di accoglienza, forse anche per la sua timidezza e la sua indole 'tranquilla'. Questa consuetudine al femminile si conferma anche alle Magistrali frequentate per la stragrande maggioranza da ragazze, indirizzate a quel percorso anche dall'aver avuto da piccole soltanto maestre. M. è l'unico a testimoniare di essere lì per aver avuto un modello maschile di insegnante, e decisamente positivo. Con i compagni, però, mantiene una grande distanza, per mancanza di interessi e stili comuni. Dopo le superiori, sceglie di frequentare l'Università più vicina, per conseguire il titolo di educatore, ma mantenendo per molto tempo l'aspirazione a diventare maestro.

Fino alle Magistrali ma anche all'università, io pensavo di lavorare solo con i bambini delle elementari. [...] In primis perché avevo un ricordo mio felice, poi per i maestri e in più mi vedevo su questa fascia d'età anche per i laboratori di teatro. Erano bambini/e sufficientemente autonomi/e, sufficientemente in dialogo, non avevo l'immaginario del bambino piccolo da accudire, imboccare... e non avevo l'immaginario dell'adolescente oppositivo, più complicato. Ragionavo per categorie molto macro. È stata solo la prima esperienza lavorativa in una scuola dell'infanzia che mi ha aperto il mondo...

La rottura della continuità di immaginario avviene all'improvviso. La direttrice dell'Istituto privato del suo paese lo chiama come educatore per una sostituzione di maternità; M. accetta con molte riserve, esplicitando che per lui i/le bimbi/e di quell'età sono troppo piccoli/e. Invece, nonostante le difficoltà del primo anno (condiviso con una brava collega), si appassiona e rimane per cinque anni come 'insegnante di sezione' della scuola dell'infanzia frequentata e tanto odiata da bambino... forse un'occasione riparativa di riviverla nel grembiule di adulto. Infine, il bivio. Nello stesso momento arrivano due proposte lavorative: richieste di sostituzione e supplenze nella scuola primaria pubblica (in quanto iscritto nelle graduatorie della statale, era giunto il tempo della chiamata a fare quello che aveva sempre sognato) e un'offerta un po' inusuale da parte di due colleghe (con le quali collaborava per progetti estivi): allargare l'offerta formativa di un micro-nido da poco aperto, arrivando poco dopo all'ipotesi di una società a tre. La sfida è accettata è la seconda e M. continua come educatore e psicomotricista (nel tempo ha conseguito anche questa specializzazione), con diverse mansioni, ormai da 13 anni: socio al 33%, alla pari, di un asilo nido.



Capitolo 2

Educatori e maestri: uno sguardo alle ricerche internazionali

2.1 La rilevazione di un'assenza: quello che i numeri (non) dicono

Il fenomeno della femminilizzazione dell'educazione formale caratterizza tutti i Paesi maggiormente industrializzati. Nei Paesi che fanno parte dell'OECD⁶³, la professione docente non solo è da tempo largamente dominata dalla presenza di donne, ma negli ultimi dieci anni risulta essere ancor più caratterizzata in questo senso: la percentuale media è passata dal 61% nel 2005 al 68% nel 2014 (OECD, 2017a) e questo dato è confermato dalle ultime analisi statistiche disponibili, riferite al 2016 (OECD, 2018).

Il divario tra i generi non è però omogeneo, ma decresce gradualmente alla crescita dell'ordine di scuola considerato: se nel settore educativo rivolto alla prima infanzia⁶⁴ si rileva il 97% di personale femminile, tale percentuale diminuisce progressivamente, risultando pari all'83% nella scuola primaria e al 64% in quella secondaria, mentre nell'istruzione terziaria sono i maschi a essere maggiormente rappresentati (57%) (*ibidem*). Con riferimento agli ultimi dieci anni, tale *gender gap* si è ampliato ai livelli primario e secondario, mentre è diminuito al livello terziario.

Non è dunque tutto il settore a essere considerato poco o per niente attrattivo per gli uomini, ma lo sono in particolare quegli ambiti che presuppongono la cura educativa dell'infanzia e - in misura minore - dell'adolescenza, mentre il livello universitario e post-universitario rimane mediamente caratterizzato da una presenza maschile maggioritaria, che diviene largamente dominante in alcuni Paesi (con riferimento all'Europa, segnaliamo in particolare Grecia, Svizzera, Lussemburgo, Italia, Repubblica Ceca e Germania, con dati che si collocano in molti casi decisamente al di sopra del 60%).

⁶³ L'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) è un'organizzazione internazionale di studi economici per i 36 paesi membri (tra cui 26 Paesi europei).

⁶⁴ Utilizziamo l'espressione 'educazione della prima infanzia' per definire quello che nei documenti degli organismi internazionali viene chiamato 'Livello zero' - o Early Childhood Education (ECE) - della classificazione ISCED (International Standard Classification of Education). Tale livello prende in considerazione i programmi educativi riferiti a bambini e bambine al di sotto dell'età di ingresso nella scuola primaria (ISCED level 1), età che si diversifica da Paese a Paese (UNESCO 2012).

Tra le cause dell'incremento medio della femminilizzazione, l'OECD annovera l'incremento del tasso d'occupazione delle donne, ma anche una stereotipata visione delle competenze di maschi e femmine, che 'genderizza' la presenza nei diversi settori d'insegnamento umanistico e tecnico-scientifico.

Acquistano un peso significativo anche alcune considerazioni di carattere economico, utili al fine di evidenziare ulteriori elementi che scoraggiano l'investimento professionale maschile in ambito educativo: mentre gli stipendi medi delle insegnanti sono uguali o superiori alla media di quelli delle donne laureate occupate a tempo pieno in altri settori, gli uomini che insegnano nella scuola primaria e secondaria hanno stipendi che si collocano tra il 77% e l'88% della media di quelli che guadagnano gli altri laureati occupati a tempo pieno (*ibidem*).

Inoltre, a segnare ancora una volta il nesso esistente tra genderizzazione della professione e valutazioni economiche, occorre ricordare che, mentre la percentuale di presenza femminile decresce con il livello di scuola, gli stipendi crescono⁶⁵.

In questo quadro internazionale, l'Italia si colloca tra i contesti territoriali nei quali il divario di genere è più accentuato. La femminilizzazione del sistema scolastico è fenomeno sul quale ormai da tempo nel nostro Paese si è posta una certa attenzione, almeno a livello statistico: si pensi all'indagine pubblicata vent'anni fa dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione, nella quale veniva messo in evidenza il dato del tendenziale incremento della presenza femminile in tutti i ruoli professionali della scuola statale. Il raffronto tra l'anno scolastico 1984/1985 e il 1998/1999 segnava una crescita percentuale di oltre otto punti (dirigenti scolastiche e docenti), che passarono negli anni di riferimento dal 68,9% al 77% (37,3% nei ruoli della dirigenza e 77,7% in quelli dell'insegnamento) (Ministero Pubblica Istruzione 1999). Nel periodo successivo il

⁶⁵ Tuttavia, ci ricorda ancora l'OECD (2018), nei paesi e nelle economie OECD con dati disponibili, tra il 2005 e il 2017 gli stipendi degli/delle insegnanti della scuola primaria e secondaria con 15 anni di esperienza e le qualifiche più comuni nel loro Paese sono aumentati mediamente tra il 5% e l'8% e sono tornati ai livelli pre-crisi economica. Inoltre, gli/le insegnanti hanno forti incentivi a diventare dirigenti scolastici: gli stipendi dei capi di istituto superano almeno del 35% gli stipendi del personale docente e sono superiori almeno del 20% rispetto ai guadagni medi degli altri lavoratori/lavoratrici laureati/e.

divario è ulteriormente aumentato, portando la percentuale femminile di docenti nelle scuole - dall'infanzia alla secondaria di II grado - a sfiorare l'82% nell'a.s. 2017/2018⁶⁶.

L'accentuata minorità di presenza degli uomini nei gradi intermedi della scuola diviene quasi totale inesistenza nell'educazione della prima e primissima infanzia: in ambito europeo, l'indagine OECD (2017b) rivela come solo in Olanda la percentuale maschile superi il 10% del totale tra le figure nei contesti educativi 0-3 anni, mentre nella maggior parte dei Paesi europei il dato si attesta intorno o sotto il 3% (in Italia intorno all'1%); la situazione sostanzialmente non si modifica con riferimento all'età immediatamente successiva (3-6 anni): in questo caso, solo in un piccolo gruppo di realtà nazionali (Olanda, Francia, Spagna, Norvegia, Islanda) la percentuale maschile supera il 5%.

Negli ultimi anni si è sviluppata in alcuni Paesi europei una certa attenzione nei confronti della necessità di incrementare la presenza maschile negli ambiti educativi che coinvolgono la primissima infanzia e ciò ha portato ad esempio in Norvegia e Germania all'attivazione di iniziative per attrarre studenti e lavoratori in questi settori (Peeters, Rohrmann & Emilsen 2015). Nonostante ciò, tale presenza - pur sensibilmente cresciuta in termini assoluti, fino a triplicare rispetto agli anni Novanta - rimane anche in questi Paesi ben al di sotto di quell'obiettivo del 20% fissato più di vent'anni fa dalla Commissione Europea (European Commission Network 1996), attestandosi poco sotto il 9% in Norvegia e intorno al 5% in Germania (Peeters, Rohrmann & Emilsen 2015). Ciò nonostante le ricerche condotte in parecchi Paesi affermino che la presenza degli uomini tra le figure educative nella fascia della prima infanzia è vista positivamente sia dai genitori sia dalle colleghe e dalle istituzioni educative⁶⁷, anche se persiste una certa diffidenza, in parte derivata dalla paura della pedofilia (Petersen 2014).

Tornando all'Italia, il nostro Paese appare inchiodato da quasi un ventennio a una totale insignificanza statistica della presenza maschile nelle professioni educative rivolte

⁶⁶ Il dato si riferisce al personale a tempo determinato e indeterminato delle scuole statali. Fonte: <http://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu> (u.c. ottobre 2019).

⁶⁷ Si veda, ad esempio, Aigner & Rohrmann 2012; Emilsen 2012.

alle/ai più piccole/i: se nel 1999 la quota di donne nella scuola dell'infanzia⁶⁸ era attestata al 99,6% (Ministero Pubblica Istruzione 1999), la situazione al 2018 si mantiene sostanzialmente immutata, con un decremento percentualmente minimo (- 0,3%)⁶⁹. Anche questo contribuisce alla 'rigenderizzazione' (Abbatecola & Stagi 2017) della prima infanzia, nella direzione di un tanto deciso quanto spesso inconsapevole mantenimento dell'ordine di genere e delle 'gabbie' in cui femmine e maschi vengono confinati: la cura e l'educazione nei primissimi anni di vita è 'mestiere da donna', per vocazione, prima ancora che per valutazioni di carattere economico o di (scarso) prestigio sociale⁷⁰.

Molto poco appare muoversi anche a livello di iniziative tese a cercare di avviare elementi di innovazione. È significativo, a tale proposito, che il decreto che concede incentivi per diminuire la disparità uomo/donna⁷¹ operi 'a senso unico', riconoscendo vantaggi economici finalizzati ad aumentare la presenza femminile in settori ad alto tasso di 'maschilità' (ad esempio, nelle forze armate, in ambito dirigenziale o nelle "professioni tecniche in campo scientifico, ingegneristico e della produzione"), ma escludendo totalmente di intervenire laddove - è il caso, appunto, della quasi totalità delle professioni di cura educativa - si è di fronte a una disparità che agisce al contrario.

Pare, invece, confermarsi - possiamo legittimamente sostenere - un approccio culturale che interpreta queste professioni come saldamente ancorate al femminile per 'propensione', per 'natura'. Basti pensare alle affermazioni riportate su un'importante e seguita rivista rivolta al personale della scuola, laddove, interrogandosi sulle cause della femminilizzazione della scuola, si sostiene che «probabilmente occuparsi della

⁶⁸ Non è stato possibile reperire dati riferiti alla presenza, distinta per genere, del personale educativo impiegato nei nidi. Tra i fattori che determinano questa assenza di dati, possiamo annoverare, oltre alla totale insignificanza statistica della componente maschile, anche il fatto che la diffusa presenza, in rapporto alle strutture pubbliche, dei nidi privati rende particolarmente difficoltoso il reperimento dei dati.

⁶⁹ Il dato si riferisce al personale a tempo determinato e indeterminato delle scuole statali. Gli uomini sono 742 su un totale di 101.136. La percentuale di presenza femminile rimane sostanzialmente invariata considerando le varie aree territoriali: si passa dal 99,2% nelle regioni centrali, al 99,3% nel Nord Ovest, al 99,4% nel Nord Est e nel Sud, fino al 99,9% nelle Isole (cfr. <http://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>) (u.c. ottobre 2019).

⁷⁰ Si veda, a tale proposito, gli esiti dell'indagine condotta dalla Regione Emilia Romagna tra il 2011 e il 2012 (<http://www.emiliaromagnamamma.it/2013/01/educatori-maschi-negli-asili-genitori-e-insegnanti-non-sono-così-convinti/>, ultima consultazione agosto 2019).

⁷¹ Decreto interministeriale 10 novembre 2017.

formazione dei minori, per aiutarli a diventare adulti potrebbe essere congeniale più alle donne che agli uomini»⁷².

Nel nostro Paese, dunque, in particolare nella prima socializzazione attuata in asili nido e scuole dell'infanzia, il senso comune dà per scontata la presenza esclusiva delle donne come *caregivers* e forti sono le resistenze al cambiamento (Abbatecola & Stagi 2017; Biemmi 2010/2017²; CSGE 2012); anche per questo ci pare interessante andare a 'scovare' i maschi dove ci sono, per attestarne la presenza e, soprattutto, per raccogliere contronarrazioni che diano conto e maggior legittimità alla responsabilità maschile nella cura.

2.2 Le indagini qualitative internazionali

Non è stato agevole trovare nella letteratura internazionale riflessioni e ricerche empiriche qualitative sul nostro tema specifico. Va rilevato, in premessa, che nella letteratura internazionale disponibile on line (in genere in lingua inglese) non è facile - quando si parla di maschi in una prospettiva *gender-sensitive* (Decataldo & Ruspini 2014) - reperire materiale che separi nettamente nido/scuola dell'infanzia dalla scuola primaria, oltre al fatto che le modalità di organizzazione dei livelli scolastici variano da Paese a Paese e in alcuni di questi la scuola primaria comincia a 4 o 5 anni; dunque, prima di quanto avviene in Italia. Inoltre, alcune indagini accorpano professionisti e tirocinanti e sembrano più numerose le ricerche che indagano soggetti in training formativo piuttosto che educatori e maestri⁷³ in servizio. Anche perché - come ci dicono le statistiche - sono soggetti non facilmente 'reperibili'.

Attraverso una consistente indagine in rete abbiamo comunque trovato e analizzato alcuni lavori interessanti. L'intento di questo paragrafo non è tanto quello di riportare nel

⁷² <https://www.tuttoscuola.com/la-femminilizzazione-gli-insegnanti-cause-ed-effetti/> (u.c. agosto 2019).

⁷³ In Italia, l'iter formativo per educatori/educatrici e maestri/e è diverso. La laurea in Scienze della formazione primaria (ciclo unico di 5 anni) forma soggetti che andranno a insegnare nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria, senza distinzione del percorso accademico. Per gli educatori/educatrici di asilo nido, al momento, il titolo richiesto è quello di 'Educatore professionale' (laura triennale, senza altre indicazioni), ma la Legge Iori (L. 2443) prevede che per il futuro il personale educativo per la fascia 0-3 abbia acquisito la laurea in Scienze dell'Educazione, con alcuni specifici crediti (eccezione per chi ha un minimo di cinque anni di esperienza a seguito del conseguimento di un diploma magistrale o della laurea da educatore secondo il vecchio ordinamento).

dettaglio tutte le singole ricerche quanto piuttosto di offrire una panoramica, soprattutto al fine di evidenziare alcuni temi ricorrenti, da intrecciare e comparare poi con i risultati emersi dalla nostra indagine sul campo.

Una prima riflessione (non supportata da ricerca empirica) da citare è quella dello statunitense Kevin McGowan (2016) focalizzata sui possibili stereotipi e pregiudizi - espliciti o impliciti - che sostengono l'(auto)esclusione degli uomini dalla prima infanzia: tra questi viene annoverato il rischio di essere percepiti come pedofili o come omosessuali oppure la violenza come caratteristica 'naturale' dei maschi che li renderebbe inadatti alla cura⁷⁴ o, ancora, l'idea che gli uomini siano più autorevoli e 'di polso' e, per questo, più portati per altri e differenti compiti e ruoli professionali. L'obiettivo del contributo pare soprattutto quello di rendere la società più consapevole dei pregiudizi che accompagnano la possibile presenza maschile accanto ai e alle piccole, al fine di contrastare la marginalizzazione - ampiamente dimostrata dai dati contenuti nel paragrafo precedente - dei maschi in questo settore educativo. L'Autore suggerisce anche di applicare uno specifico metodo chiamato *Covey's Seven Habits - Le sette abitudini* (Covey 2013), per rendere le persone particolarmente efficaci nell'affrontare pregiudizi evidenti e nascosti. Tali abitudini sono: (1) essere proattivi/e, cioè promuovere iniziative concrete che possano rendere 'pensabile' questo lavoro per i ragazzi; (2) iniziare tenendo conto dell'intero processo, cioè essere consapevoli che le azioni di oggi determineranno il futuro

⁷⁴ Molto interessante, se pur un po' inquietante, riflettere sull'associazione quasi scontata tra maschilità e violenza e, nello specifico, quella - ancora più difficilmente scalfibile - tra maschilità e pedofilia. Infatti, sebbene anche le donne siano state considerate autrici di reato nei casi di abuso fisico infantile (per esempio le punizioni corporali di madri o maestre...), solo da qualche anno clinici/le e ricercatori/trici hanno iniziato a considerare il problema delle donne che abusano sessualmente (Grayston & De Luca 1999). Parlare di pedofilia femminile è tutt'altro che semplice anche perché, come ben sappiamo, alla donna vengono associati istinti di maternità, tenerezza, accoglienza... caratteristiche che a priori escludono l'idea dell'abuso sessuale su minori (Petroni & Troiano 2010). Al contrario di quanto il senso comune è portato a pensare, tuttavia, la pedofilia femminile (nelle sue diverse forme, tra cui quella forse più diffusa che si sostanzia nella connivenza rispetto alle violenze messe in atto dai partner) sembra essere sempre esistita, al pari di quella maschile (Quattrini & Costantini 2011; Quattrini 2015). Affrontare questo tema, così distante dall'immaginario collettivo, potrebbe essere davvero una svolta, innanzitutto per una reale tutela dei/delle minori e anche per una visione meno stereotipata degli uomini. Altrettanto interessante riflettere su quanto sia difficile immaginare e ammettere che anche i maschi possano essere stuprati, da altri maschi o - in alcuni, probabilmente rari, casi - da femmine. Su questo tipo di fenomeno da segnalare il lavoro dell'Istituto degli Innocenti di Firenze con il progetto internazionale *Culture of Care*, finanziato dalla Commissione Europea, per la rilevazione di bisogni specifici e la creazione di una rete di sostegno e prevenzione al fianco di minori maschi che hanno subito violenza sessuale o ne sono potenzialmente vittime (cfr. [www. https://www.istitutodegliinnocenti.it/content/culture-care](https://www.istitutodegliinnocenti.it/content/culture-care)).

a medio e a lungo termine; (3) essere molto chiari/e sulle priorità delle *policies*, cioè lavorare per la costruzione di ambienti inclusivi, contrastando ogni discriminazione anche nei confronti dei maschi; (4) pensare ‘win-win’, cioè mettere in atto strategie di reclutamento del personale educativo in base alle reali competenze e capacità, indipendentemente dal genere; (5) cercare prima di comprendere, poi di essere compresi/e, con un’attenzione alla persona come individuo e non in base a ‘supposte’ caratteristiche di genere; (6) ‘sinergizzare’, cioè unire le forze creando e supportando gruppi di persone che lavorano per questo obiettivo; (7) infine, ‘affilare la lama’, cioè ricaricare mente e corpo per svolgere un lavoro efficace nell’affrontare e andare oltre gli stereotipi, quelli plateali ed evidenti ma anche quelli più nascosti.

Il contributo empirico di Malini Mistry e Krishan Sood (2013), basato su questionari e interviste a studenti tirocinanti e maestri nella prima infanzia inglesi, conferma gli stereotipi di genere citati da McGowan (2016) e i pregiudizi che un maschio deve affrontare quando intraprende un percorso di studio che porterà in un ambiente lavorativo caratterizzato ancora fortemente dalla presenza femminile. Utilizzando casi di studio di tirocinanti - in diversi stadi del loro corso di formazione iniziale per insegnanti in un’università - le Autrici cercano di considerare gli elementi che possono spiegare la sottorappresentazione degli uomini. I risultati della ricerca suggeriscono che ai tirocinanti maschi piace lavorare nel settore educativo della prima infanzia, ma hanno bisogno di un tutoraggio da parte di leader forti per superare le barriere costituite dagli stereotipi in quel contesto. Per un cambiamento reale e duraturo, in conclusione, viene suggerita la necessità di consapevolizzare tali barriere e di intraprendere azioni concrete per superarle.

Un saggio teorico, supportato da ricerche empiriche realizzate in Austria e in Nuova Zelanda (Koch & Farquhar 2015), sostiene l’esistenza di un vero e proprio ‘soffitto di cristallo’ per i maschi, invisibile ma realmente operante a impedirne l’accesso nel settore. Tuttavia, come abbiamo visto nel paragrafo 2.1, nei paesi economicamente più sviluppati - la percentuale di uomini non è ancora in aumento, se pur la loro partecipazione in qualità di assistenti e/o insegnanti nei servizi di educazione e cura della prima infanzia tenda a essere vista oggi come altamente desiderabile e molto sia stato scritto a proposito della

importanza della loro presenza nell'ECE⁷⁵. Ciò si spiega con l'ipotesi che sebbene non esistano barriere formali legali o di altro tipo, evidentemente ce ne sono di invisibili, raramente riconosciute ma certamente potenti ed efficaci. Tali barriere sono, per esempio, la disparità di azioni messe in campo nelle società occidentali per far sì che le donne possano accedere a professioni tradizionalmente maschili piuttosto che il contrario, o il fatto - strettamente correlato - che tale questione non sembra essere una priorità per i *policy makers* o ancora che ci sia, soprattutto tra le dirigenti del settore il timore che la presenza di molti maschi nel settore dell'ECE possa tradursi in minori opportunità occupazionali per le donne, che gli uomini possano ricevere un trattamento speciale o un lavoro migliore e che coloro che non si sono dimostrati capaci di fornire cure di base potrebbero essere comunque assunti per una sorta di 'pregiudizio di genere' favorevole. O ancora la constatazione che le immagini positive di uomini coinvolti nel settore dell'ECE sono in aumento, ma non sono ancora sufficienti e spesso ancora contengono pregiudizi. Ciò produce una profezia che si auto-adempie: se i maschi non vedono altri maschi in questo settore non possono pensare che sia 'cosa per loro'. Infine, la scarsità o riluttanza a dedicare risorse e tempo per possibili azioni di reale cambiamento.

Il lavoro di Yuwei Xu e Manjula Waniganayake (2017) mette bene a fuoco ulteriori elementi rilevanti. Per esempio, il fatto che il lavoro a contatto con i bambini e le bambine sia poco considerato in quanto poco retribuito - se non in termini assoluti, certamente in rapporto alla quantità di lavoro richiesto e alla responsabilità - e per questo l'aspettativa per i maschi, che pure sono abbastanza presenti nei Centri per l'infanzia cinesi, è che accedano in breve tempo a posizioni dirigenziali. Al contrario, le donne possono continuare a fare il lavoro 'di base' come educatrici per il loro 'naturale amore' per i bambini e le bambine. Gli stereotipi - ancora e sempre loro... - non emergono soltanto nei diversi percorsi di carriera, ma in questo caso anche nelle parole degli stessi intervistati e intervistate. La maggioranza di loro (16 in tutto, 8 maschi e 8 femmine) ritiene, infatti, che donne e uomini in questa professione mettano in gioco differenti caratteristiche di genere: i maschi sono un buon modello di ruolo per i bambini in quanto

⁷⁵ Cfr. nota 64.

predisposti per lo sport, la musica e dotati di forza fisica e le femmine sono apprezzate - anche dai genitori - per gentilezza e pazienza. In questo caso, la presenza di educatori maschi non sembra proprio sfidare la visione tradizionale dei generi; al contrario, sembra addirittura rinforzarla. Un po' paradossalmente, uomini e donne dichiarano di essere stati reclutati/e e formati/e per svolgere le medesime funzioni, ma nella quotidianità del lavoro accade, tuttavia, che le educatrici si occupino dei più piccoli/e, soprattutto nei momenti accuditivi (cambio pannolini, nutrimento, addormentamento...), mentre gli uomini si ingaggiano con i/le più grandi e soprattutto in attività motorie, ludiche o espressive. Emerge inoltre una esplicita tematizzazione della cura come qualcosa di differente dall'educazione⁷⁶: la prima appannaggio quasi esclusivo delle donne, la seconda di maggior valore e - di conseguenza o proprio per questo - di gestione anche maschile.

Ancora sugli stereotipi è la ricerca che Kostantina Rentzou (2013) ha realizzato in Grecia, raccogliendo il punto di vista di un gruppo di studenti di scuola superiore, in particolare il loro sguardo sulle professioni educative dell'infanzia e sulla presenza di maschi in questo contesto. Interessante il paradosso che l'Autrice evidenzia: gli atteggiamenti dei giovani nei confronti dei ruoli di genere in generale stanno cambiando, ma le scelte di carriera seguono strade consolidate e non si vedono rapidi cambiamenti all'orizzonte. E ciò risulta particolarmente vero per le professioni legate alla cura educativa della prima infanzia. Le opinioni dei 37 ragazzi coinvolti nella ricerca (16-18 anni) confermano quanto la Grecia sia un contesto sociale fortemente conservatore nel quale, ancora oggi, maschi e femmine vengono educati/e e socializzati/e in forma binaria e l'educazione e la cura dei piccoli e delle piccole siano appannaggio quasi esclusivo delle donne, sia in casa che nei contesti scolastici, se pur la maggioranza del campione si dichiara convinta sostenitrice dell'eguaglianza di genere. È evidente che la mancanza di modelli di ruolo nell'infanzia conferma e supporta la tenuta di una visione tradizionale della società e la difficoltà, se non addirittura l'impossibilità, per maschi e femmine a collocarsi in questa in modo innovativo. Indicativa da questo punto di vista la distinzione - come nel lavoro di Xu e Waniganayake (2017) - tra educatori e maestri: per i primi sono

⁷⁶ Cfr. capitolo 1.

indispensabili pazienza e tenerezza (qualità evidentemente attribuibili tendenzialmente alle donne), ai maestri serve invece qualificazione (cura *vs.* educazione?). È qui chiaramente in gioco una concezione del maschile che ricalca ancora il ‘modello egemone’⁷⁷, per dirla alla Connell: se i maschi non possono essere capaci di tenerezza è perché l’aggressività e la violenza sono i linguaggi a cui la società li abitua e li incoraggia. Ciò significa che - come ipotizzato nel primo capitolo del volume - valorizzando altre caratteristiche si farebbe, oltre che uno spazio di libertà per i soggetti, anche un lavoro importante per la prevenzione della violenza, in particolare di genere ma non solo, laddove la mancanza di cura, il prevalere di rapporti competitivi e aggressivi, l’organizzazione gerarchica dei rapporti sociali - come già evidenziato - porta al bullismo, alla sopraffazione e alle discriminazioni (Burgio 2012; Mauceri 2015). La strada indicata da questa ricerca è, dunque, quella di lavorare per diffondere maggior informazione e consapevolezza sugli stereotipi di genere al fine di reclutare un maggior numero di educatori nella prima infanzia, ma anche di spostare la percezione sociale su maschi e femmine e sulle loro supposte ‘specifiche’ caratteristiche.

Altre ricerche, che coinvolgono un numero inferiore di partecipanti, richiamano temi non ancora emersi. Per esempio, il lavoro di Joseph e Wright (2016), a Trinidad e Tobago, esplora le esperienze e le prospettive di due futuri operatori per la prima infanzia. La paura di essere considerati pedofili o omosessuali e la mancanza di *mentors*, ossia modelli maschili nei contesti educativi, sono tra le principali ragioni citate per spiegare la quasi totale assenza di uomini in tali contesti. I ricercatori, consapevoli dell’esiguità del loro gruppo di ricerca, sottolineano comunque l’importanza di aver posto a tema la questione in un Paese dove i maschi nell’ECE sono davvero rari.

Interessante è anche l’indagine realizzata in Turchia, attraverso otto interviste a insegnanti e amministrativi impegnati nel *pre-school* (Erden, Ozgun & Aydilek Ciftci 2011). Ne emerge che entrare come professionisti in questo ambito non sia stato frutto di

⁷⁷ Il termine al singolare nei primi lavori di Connell, oggi va declinato necessariamente al plurale: la letteratura critica più recente, infatti, considera la pluralizzazione delle mascolinità egemoni, così come di quelle subordinate, in un’ottica sempre più complessa, leggendo entrambi i generi con sguardo intersezionale come Simonetta Piccone Stella suggeriva già nel 2000. Cfr. Jefferson 2002; Connell & Messerschmidt 2005; Ruspini et al. 2011; Rinaldi 2016; Ciccone & Nardini 2017; Leek & Gerke 2017; Burgio 2017. Nel nostro ambito di ricerca cfr. in specifico Buschmeyer 2013.

una scelta, ma determinato da un meccanismo selettivo che destina lì i soggetti con un basso voto di diploma. La professione di educatore non è considerata socialmente, in quanto lavoro ‘da donne’, con basso status e basso salario. Tutti gli intervistati hanno dichiarato di aver ricevuto insulti e/o commenti negativi in merito alla loro scelta o, comunque, di essere stati considerati quantomeno ‘strani’ da famigliari e conoscenti. L’obiettivo della ricerca è contribuire alla denuncia della discriminazione che i maschi subiscono in questo settore e di suggerire azioni per velocizzare un cambiamento che in Turchia, come in altri contesti, sembra davvero lentissimo.

Un altro, più specifico, saggio porta una riflessione sulla pressoché totale assenza di educatori *black* nell’infanzia e la loro scarsa presenza anche nei livelli superiori dell’educazione nel contesto statunitense (Bryan, Milton Williams 2017), anche laddove la presenza di *black children* è alta. In questo caso, in chiave intersezionale⁷⁸, si potrebbe dire che si tratta di una doppia assenza: di cultura pedagogica maschile e di cultura pedagogica ‘non bianca’. Gli Autori richiamano il contributo specifico della ricca tradizione pedagogica dei *black teachers* che va nella direzione di ampliare i *background* culturali di bambini e bambine e di fornire modelli di ruolo e di percorsi di successo per gli/le studenti *non-white*.

Tra le ricerche dedicate a esplorare le narrazioni di studenti che hanno intrapreso percorsi formativi verso la cura educativa, uno dei lavori più significativi ci pare quello di Mia Heikkilä e Anette Hellman (2017). Si tratta di una ricerca realizzata in Svezia (attraverso interviste semi-strutturate a 38 studenti di tre diverse Università, iscritti a corsi per insegnanti di età prescolare) e focalizzata sul concetto di negoziazione della ‘maschilità egemonica’ (Connell 1995) e che, in estrema sintesi, individua due tematiche chiave: il carattere di innovatori o *breakers* che questi soggetti con forza affermano di incarnare (maschi che scelgono di pensarsi come professionisti in un ambiente ancora considerato - persino in Svezia - ‘da donne’) e l’orgoglio che ne deriva. Nello specifico,

⁷⁸ Per ‘intersezionalità’ (Crenshaw 1989) si intende «un progetto di conoscenza promettente e fruttuoso» (Ghigi & Sassatelli 2018: 159) che pone attenzione al modo in cui l’appartenenza dei corpi lungo l’asse della classe, della sessualità, dell’etnia, dell’età, dell’abilità, della religione... si traduce non in una semplice somma delle differenze, ma in un sistema complesso e stratificato di disuguaglianze.

infatti, questi uomini pensano di non dover fare la stessa fatica che le donne devono affrontare per ottenere posizioni ‘maschili’: viene riconosciuta una sorta di ‘privilegio’ maschile anche in questo campo e sono convinti che trovare lavoro sarà per loro facile. Sono tuttavia consapevoli di essere ‘maschi innovatori’, possibili modelli alternativi anche per i bimbi che incontreranno (futuri uomini del domani), maschi che mettono in discussione la struttura classica di potere gerarchico e di tutto ciò vanno fieri. Esattamente al contrario di quanto avviene in Turchia (cfr. Erden, Ozgun & Aydilek Ciftci 2011), si tratta di soggetti di alto profilo, che possiedono il meglio delle abilità nel loro campo, elevate qualifiche ed evidentemente anche buone capacità di riflessività. L’unico ostacolo che segnalano nel loro futuro sembra essere il sospetto di pedofilia che viene citato soprattutto come una preoccupazione da parte dei genitori dei loro futuri bimbi/e. Hanno già alcune idee abbastanza chiare su quali strategie potrebbero risultare utili: da una parte, non dare troppo peso al sospetto, ma contemporaneamente essere anche molto chiari e trasparenti riguardo alle proprie *expertise*, per guadagnarne la fiducia. Concretamente, meglio evitare di trovarsi da soli soprattutto con le bambine, in particolare in bagno, e/o cercare di occuparsi dei bimbi/e più grandi. Il tema comunque rimane problematico e di non facile trattazione, nemmeno tra pari e, secondo le Autrici, meriterebbe una specifica attenzione da parte delle istituzioni.

Anche il lavoro di Florence Pirard, Pauline Schoenmaeckers e Pascale Camus (2015) ci pare di grande interesse. La ricerca è stata condotta nella Federazione Vallonia-Bruxelles (FWB) per identificare i fattori che motivano gli uomini a iscriversi a programmi di formazione e a lavorare in un contesto a prevalenza femminile e nel quale poche sono le misure che vengono attivate in modo proattivo per andare oltre gli stereotipi di genere. Sono state condotte sette interviste in profondità con uomini che hanno lavorato con i bambini sotto i tre anni per almeno un anno in centri di assistenza all’infanzia. Molto interessante è soprattutto la riflessione che la ricerca genera e che porta ad articolare la questione del rapporto ‘uomini e cura educativa’ in quattro diversi livelli. Il primo riguarda i singoli uomini che sono chiamati a ‘sfidare’ la concezione tradizionale dei generi; il secondo interessa le istituzioni educative perché lavorino sul principio della ‘sostituibilità’ (maschi e femmine svolgono mansioni sulla base delle competenze e non

dell'appartenenza di genere), mettendo a loro agio gli uomini che arrivano nelle scuole dell'infanzia ed evitando gli stereotipi sulla cura; il terzo livello si colloca nel rapporto tra istituzioni per fare in modo che si creino network di scambio e confronto di buone pratiche e problematiche: uno spazio dove sia anche possibile per questi maschi 'nuovi' raccontarsi. Infine, il livello delle politiche o della *governance*, nel quale è necessaria un'attenzione specifica a far sì che tutte le parti coinvolte collaborino a creare le condizioni più favorevoli per l'ingaggio dei maschi nella cura educativa: una prospettiva pensata come utile anche per dare un appoggio ai padri.

Affrontare la questione articolandola su più livelli appare fondamentale sulla base dei risultati della ricerca, che in parte ricalcano quanto emerge da altri lavori e in parte se ne discostano. Più nello specifico, dato che la scelta di questa professione è motivata da esperienze e preferenze ('star bene con i bambini e le bambine') personali, emergono profili di soggetti molto assertivi e determinati nell'affrontare le difficoltà e una lettura di sé come motori del proprio cambiamento individuale, non tanto sociale. Peraltro, dichiarano anche di volere per il futuro 'fare carriera' e accedere a posizioni di coordinamento piuttosto che di impegno diretto con i/le piccole, spaventanti dall'eccessiva fatica fisica. Vale a dire che si tratta di maschi che hanno intrapreso percorsi nuovi e difficili come una sfida personale, senza la consapevolezza di incarnare una più ampia mascolinità rispetto al modello tradizionale e non si percepiscono come occasione di mettere in gioco e in discussione contesti culturali e percorsi di studio/carriera altamente 'genderizzati'. Proprio per questo le Autrici sottolineano l'importanza di articolare la questione a più livelli (da quello istituzionale a quello delle *policies*) se si ha l'obiettivo di 'cambiare il mondo', almeno quello della cura educativa. Serve perciò un lavoro necessariamente pluridimensionale e che coinvolga varie e diverse soggettività, in connessione reciproca. Un ulteriore accenno nelle parole degli intervistati riguarda i padri: la presenza maschile nella cura educativa fa da specchio e da rinforzo anche per un maggiore coinvolgimento paterno nel carico di cura familiare.

Un lavoro con un taglio differente è quello dell'australiana Jennifer Sumsion (2005), che riferisce un caso di studio: in quanto tale non può ovviamente essere rappresentativo, ma dal suo punto di vista è altamente euristico rispetto all'individuazione di nuove e interessanti piste di ricerca per il futuro. Il suo lavoro ha come oggetto specifico i disegni

che bambine e bambini hanno realizzato sul loro educatore (l'unico presente nella scuola), su stimolo della ricercatrice. La sua conclusione rispetto ai disegni su Bill (e sulle conversazioni da lei sollecitate intorno a tali disegni) non offrono indicazioni definitive rispetto al fatto che la presenza di un educatore necessariamente possa sfidare gli stereotipi di genere o che i bambini e le bambine possano trarre maggiori vantaggi dalla sua presenza. Piuttosto, la ricercatrice sostiene la necessità di più approfondite analisi empiriche che permettano al dibattito di ancorarsi a realtà indagate invece che a retoriche diffuse e che portino a interrogarsi soprattutto su qualità e competenze di educatori e di educatrici, piuttosto che sulla loro appartenenza di genere. E anche approfondire se e a quali condizioni la presenza di un maschio possa essere davvero un reale valore aggiunto.



2.3 Il panorama italiano

Per quanto riguarda la riflessione accademica in ambito italiano, non possiamo non constatare come l'attenzione al maschile quale tema specifico sia molto recente e ancora piuttosto ridotta, se pur ci sono importanti segnali di fermento e interessanti incroci interdisciplinari⁷⁹. Per quanto concerne il tema specifico oggetto di questo contributo, al momento della stesura ci risultano soltanto due lavori di ricerca empirica⁸⁰.

Il più recente (Biemmi & Leonelli 2016) riflette sulle scelte formative di 18 studenti iscritti ai corsi di laurea di Scienze dell'infanzia, Scienze della Formazione primaria, Infermieristica, Scienze del Servizio sociale, Terapia della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva in tre diversi Atenei toscani⁸¹, mettendo in evidenza i pregiudizi culturali e famigliari che ancora pesano nel determinare la segregazione formativa e occupazionale maschile e rendono meno desiderabili/appetibili alcuni corsi di laurea e alcuni lavori. La cura educativa e l'assistenza alla persona godono di basso prestigio sociale anche perché alcune mansioni sono considerate 'degradanti' per un uomo; inoltre, le donne sono considerate come 'naturalmente' predisposte a occuparsi dei/delle piccole; ancora, la mancanza di modelli maschili impatta su una difficoltà a pensarsi nel futuro in questi settori. Emerge, infatti, come le scelte di chi ha avuto il coraggio di andare controcorrente siano frutto «di percorsi assai più tortuosi e tormentati» (ivi: 194), rispetto a quelle delle femmine che compiono studi tradizionalmente considerati 'maschili'. Nel racconto dei ragazzi emergono momenti cruciali che sanciscono una sorta di separazione netta tra un *prima* - segnato da incertezza, confusione, malcontento - e un *dopo* che si caratterizza per la conquista di una chiara passione «che riempie di un nuovo significato la propria esistenza» (*ibidem*). Un ulteriore elemento che emerge dalla ricerca (mettendo a confronto le interviste a maschi e femmine), riguarda il rapporto tra la consapevolezza dei pregiudizi sessisti tutt'ora presenti nella società e una visione del proprio percorso

⁷⁹ Fidolini 2019, Ciccone & Nardini 2017, Gasparrini 2016, Chemotti 2015; Deiana & Greco 2012, Ciccone 2009, Mantegazza 2008.

⁸⁰ Ovviamente non possiamo escludere che ci possano essere sfuggiti altri lavori, magari in ambiti disciplinari che frequentiamo con minor intensità.

⁸¹ Nell'ambito della stessa ricerca sono state intervistate 22 ragazze, iscritte a Ingegneria aerospaziale, Ingegneria meccanica, Ingegneria elettronica e telecomunicazioni, Informatica, Scienze e tecnologie geologiche, Enologia, Scienze vivaistiche, Fisioterapia, Scienze della terra.

biografico, anche futuro, come libero da tali pregiudizi: una sorta di rifugio in un mondo quasi ideale dove la parità risulta acquisita e dove merito e capacità contano più di ogni altro elemento, soprattutto di genere. Una rappresentazione, concludono le Autrici, un po' irrealistica, ma forse anche «l'unica strategia per continuare a progettare fuori dagli schemi di genere» (ivi: 197).

L'altra indagine, a cura di Manuela Cecotti (2013), è presentata attraverso un video e restituisce il racconto biografico di sette educatori in servizio nel 2012 presso gli asili nido della Regione Friuli Venezia Giulia. Dai video-racconti emergono vari spunti interessanti per il nostro sguardo: con alcune più o meno marcate differenze tra intervistato e intervistato, in generale emerge l'idea che esista una specificità maschile e che per questo sia utile e necessaria la presenza di educatori in ambienti percepiti come prevalentemente femminili, in particolare per fornire ai bimbi e alle bimbe una 'visione integrata' della cura educativa. Gli uomini avrebbero una diversa capacità di mediare, di gestire il contatto fisico, di giocare all'aria aperta. La cura sembra essere quasi ingenuamente assimilata al mondo femminile nel quale si decide di entrare e in qualche modo di aderire, se pur portando un proprio specifico contributo, soprattutto nel modo di vivere il corpo, attraverso una modalità più 'violenta' o aggressiva, per esempio attraverso la lotta (non in tutte le interviste la 'specificità' maschile, nominata, viene chiaramente esplicitata e chiarita). Sempre in generale è condivisa dagli intervistati la consapevolezza dell'importanza della propria presenza in questo ambito perché scarsamente frequentato da maschi adulti e la convinzione che chi ci arriva e resiste debba avere capacità e passione molto elevate. Alcuni confessano anche di essere 'coccolati' dalle colleghe, proprio in quanto maschi e alcuni tengono a sottolineare quanto un asilo nido non sia 'semplicemente' luogo di cura ma anche di educazione, distinguendo i due ambiti. L'educazione viene ritenuta qualcosa di professionale, la cura di fatto è sminuita⁸².

Un educatore in particolare ci colpisce per la sua posizione meno ingenua e più articolata. Luis (il nome è di fantasia) è un giovane, maschio, nero che sconta, nel bene e nel male, non solo la sua appartenenza di genere, ma anche un colore della pelle diverso

⁸² Cfr. capitolo 1.

e una collocazione anagrafica che gli hanno creato non poche difficoltà sia con le colleghe che con i genitori (un ottimo caso di intersezionalità!). La sua figura viene apprezzata immediatamente come possibile amico e ottimo compagno di giochi per bambini e bambine; molto più difficile e articolato il percorso per farsi riconoscere e accettare in quanto educatore. La sua presenza al nido dal suo punto di vista è una continua messa alla prova, ma al momento pare vissuta, se pur con fatica, con successo. Si potrebbe anche ipotizzare che ci sia qua in gioco un modello di performatività che richiama la ‘maschilità egemone’ di Connell (1995) o quella ‘tossica’ di Kupers (2005): tuttavia, la condizione così particolare di Luis e soprattutto il fatto che l’intervista non sia stata condotta da noi non ci consente di formulare con convinzione questa ipotesi. Luis è anche l’unico che pone esplicitamente a tema, pur senza nominarla, la questione della pedofilia che traduce, più concretamente, nella difficoltà delle madri ad accettare che un educatore cambi il pannolino ai e alle loro figlie. Lui stesso sostiene che nei gesti maschili possa annidarsi ambiguità da questo punto di vista⁸³, o almeno la pensava così prima di lavorare in questo contesto. La sua strategia è quella di prestare la massima attenzione al tema e di costruire un legame di fiducia con il/la piccola e, attraverso questo passaggio, ottenere anche quella dei genitori.

Nel lavoro video di Cecotti è contenuto anche un commento ai racconti degli educatori, affidato allo psicologo Francesco Stoppa, che propone alcune riflessioni tra cui: la consapevolezza della complessità del lavoro di educatore, che chiede di mettersi in relazione con bambini/e, ma anche genitori, colleghe e con le proprie identificazioni profonde; la necessità di tener presente che si tratta di maschi cresciuti ‘tradizionalmente’, cioè con identificazioni inconsce tradizionali, con tutta la diffidenza e la paura di non essere adatti e/o accettati in un mondo nuovo per il loro sesso; la sottolineatura di una ricchezza di esperienze maggiori laddove i bambini e le bambine vivano la quotidianità con educatrici ed educatori (traspare un certo richiamo alla teoria della differenza che viene però problematizzato alla fine del contributo).

⁸³ Ci chiediamo perché non potrebbe esserci ambiguità in una donna...

Dalla ricognizione effettuata, ci pare evidente - vista l'esiguità di indagini sul nostro specifico tema - l'opportunità ma forse anche la necessità di incrementare la riflessione e la ricerca in particolare sociologica soprattutto nel nostro Paese, cui contiamo di dare con questo nostro lavoro un contributo, al fine di favorire un cambiamento culturale e l'attivazione di iniziative di orientamento professionale che permettano anche agli uomini di pensarsi come soggetti desideranti e 'capaci di' cura educativa.

Nei prossimi capitoli illustriamo le nostre scelte metodologiche e vi raccontiamo come è andato il lavoro di ricerca sul campo con educatori e maestri e con due gruppi di genitori con bimbi/e in età prescolare.

Sandro: un percorso di formazione non lineare, la scelta del nido come trampolino per altro ma con un'origine lontana

Sandro è un giovane uomo di 32 anni, originario di un paese della provincia, educatore di nido da quattro anni nello stesso contesto (tranne un breve periodo di sostituzione in un altro asilo). Figlio unico, ha vissuto solo con la madre (e una nonna allattata), perché il padre muore in un incidente sul lavoro quando S. ha soltanto un anno e mezzo. Nei suoi ricordi, la madre ha svolto la doppia figura genitoriale in modo egregio, facendolo sentire sempre al sicuro da piccolo e sostenendolo nelle scelte da adolescente.

Anticipa di un anno la scuola dell'infanzia perché il nido costa troppo per una famiglia monoreddito e dopo due anni vicino a casa viene inserito in una scuola cattolica di un paese più lontano, per questioni organizzative (orario prolungato) e perché sembra che il contesto privato dia maggiori tutele. Per le stesse ragioni, S. prosegue il suo percorso formativo nella primaria dello stesso istituto. Di quegli anni, S. non ha molti ricordi. Decisamente scarsi quelli che riguardano le figure educative, eccetto la madre (unica adulta con cui passa il tempo libero dalla scuola e dal calcio). Qualche parola per le due maestre suore e qualcosa in più per l'allenatore Sergio, descritto come "una brava persona, sempre tranquillo, una buona figura". Il calcio, infatti, è una passione che accompagna la crescita di S. che, essendo piuttosto bravo, trae da quel contesto soddisfazioni e riconoscimento. Della vita in casa, cita il letto della nonna come "rifugio" quando combina qualche guaio e si vuole nascondere, e i giochi fatti con la madre in alcuni momenti della settimana; di lei rammenta spesso, invece, la difficoltà di prendersi cura e accudire un figlio da solo, avendo inoltre un'anziana in casa a carico. Ricorda anche "qualche sculaccione" che non rimprovera assolutamente alla madre, considerandolo una "giusta" conseguenza delle sue monellerie. In molti passaggi, trasluce la gratitudine per ciò che la madre ha saputo fare da sola.

Sandro cresce in fretta e, quasi necessariamente, in modo responsabile. Per la scuola media viene mandato in un seminario gestito da frati, dove fa esperienza di vita comunitaria maschile (resta là tutta la settimana, anche a dormire). Qualche memoria di questa fase di vita riaffiora, anche se non dettagliata. In particolare, spiccano: il professore di italiano, storia e geografia; un frate che li segue anche nella vita in

comunità al pomeriggio e la sera: uomo rude privo di scrupoli nell'utilizzare come metodo educativo la violenza fisica - che S. sente ingiustificata per l'eccesso di forza e per le (non) motivazioni - e il direttore del seminario, anche lui frate, avvertito come persona dolce e capace di sintonia con i ragazzi. Con i coetanei le relazioni sono buone e con un gruppo di amici è in contatto ancora oggi. La sua condizione di orfano di padre, per quanto nominato come "punto dolente", non entra nelle dinamiche né con i pari né con gli adulti. S. oscilla tra il definire come non significativa la sua condizione, ribadendo: "per me era normale così, non ho avuto nessun problema", e il segnalarla nel corso del racconto della sua vita come la probabile ragione della sua ultima scelta professionale. Dopo le medie, arriva il momento della scuola superiore. Le sue capacità diffuse (ha continuato a essere bravo a scuola) non lo indirizzano in modo specifico; alcune strade tuttavia gli sono precluse dalla non agiatezza economica.

Ero in dubbio su cosa andare fare. A scuola sono sempre andato abbastanza bene. Il mio professore di italiano, quello famoso, mi aveva consigliato di andare a fare il classico. Mi piaceva scrivere... però il classico non mi dava niente in prospettiva quindi l'ho scartato... Scientifico scartato, perché non sono una cima in matematica e fisica... qualcosa di tecnico... no... In quel periodo avevo il trip degli aerei; quindi, mi sarebbe piaciuto fare l'Istituto aeronautico in città, ma poi ho saputo quanto costava e... ho cambiato idea.

Così, la scelta delle superiori cade sul liceo linguistico dove S. riesce ancora bene senza studiare (a detta sua) e trova il "primo amore". Il calcio e la "fidanzatina" sono le sue passioni del tempo. Nei mesi estivi lavora in fabbrica. La vita in classe (a prevalenza femminile all'opposto dell'esperienza fatta nella scuola media) gli piace, ma lo studio non lo appassiona. La scuola superiore gli permette anche di "andare in città", staccandosi per la prima volta dal contesto protetto del paese. Dal punto di vista umano, tuttavia, non si esprime in termini entusiastici: non si relaziona in modo significativo né con i professori né con i/le compagni/e.

Non mi sono mai relazionato tanto in quel senso con i professori, ma neanche con i compagni. Avevo la morosa, qualche amico... ma stavo bene anche da solo. All'intervallo stavo in classe, c'erano anche alcune mie compagne... quindi stavo con loro, però non sono mai andato a cercare di conoscere gente di altre classi... non mi interessava particolarmente.

Dopo il diploma prova il test di ingresso per psicologia in due città lontane da casa. In una delle due, lo passa ma fa scadere, per disattenzione, i termini per l'iscrizione. A quel punto, piuttosto che rassegnarsi al destino che il contesto di vita prevede (la fabbrica è l'unica opzione lavorativa nella sua zona), decide di partire per la Nuova Zelanda, dove resta per sei mesi e da cui torna con maggiore apertura mentale e una consapevolezza rispetto alla cultura lavorativa del proprio territorio. C'è bisogno di concedersi del tempo, di vivere con un po' di tranquillità le cose. S. ha imparato questa lezione e "se la prende comoda". Fa qualche lavoretto, si iscrive a psicologia nella sua città ma si deresponsabilizza, a detta sua, e non affronta seriamente il percorso universitario; almeno fino alla fine del terzo anno. Tuttavia, il tempo in più che gli serve

per arrivare alla laurea è anche quello decisivo per capire la professione che desidera. Per la laurea specialistica si indirizza su Scienze Pedagogiche con l'obiettivo di diventare educatore, pensandosi (avendo anche sperimentato il lavoro di animatore nei Centri estivi e in alcuni progetti di educazione motoria nella scuola primaria) come più adatto a lavorare con i bambini e le bambine molto piccoli/e.

A qualche mese dalla laurea arriva un primo incarico temporaneo e ridotto in un nido; con il tempo arriva anche l'assunzione a tempo indeterminato nella cura educativa. Quella cura che la vita ha impedito a suo padre di sperimentare con lui.

Stefano: alla scoperta dell'educazione, passando per un dolce... interesse

Stefano ha 46 anni: cresce in famiglia con un fratello più grande di cinque anni in un paese rurale della bassa Lombardia. Il padre e la madre sono operai: non girano molti soldi in casa né, di conseguenza, regali e/o giocattoli. Tuttavia, il ricordo della sua infanzia non si lega a mancanze quanto piuttosto a un senso di libertà sperimentato nei giochi (soprattutto estivi) all'aperto - in piazza o vicino al fiume - condiviso con bambini e bambine del paese. Dal punto di vista educativo, è la madre a essere più presente, sebbene faccia intendere che le decisioni siano del marito. Per questo del padre S. ha un po' paura, anche se oggi riconosce che fosse essenzialmente una persona buona, se pur un po' nervoso. Anche il carico complessivo domestico è in capo alla madre, compresi gli accompagnamenti a scuola dei figli: il padre rientra tardi dal lavoro e S. ricorda con emozione (intorno ai dieci anni) il desiderio di questo ritorno, l'attesa collegata all'odore, se pur sgradevole, della borsa del lavoro. L'assenza sostanziale dell'uomo viene collegata anche a uno specifico episodio dell'adolescenza: parole pesanti e una sberla ricevuta, forse per aver risposto male, non essendo mai stato nemmeno sfiorato prima di quel momento. Un "cedimento educativo" collegato da Stefano alla mancanza di un solido rapporto e all'incapacità del padre verso il figlio.

Il fratello, fino ai 20 anni, è per S. un modello positivo, soprattutto per il modo molto ricercato di vestirsi e di comportarsi e svolge la funzione del maggiore, proteggendolo dai soprusi dei più grandi, spronandolo e aiutandolo in vari modi. Un rapporto molto significativo che ad un certo punto si ribalta: il fratello comincia a stare male psicologicamente e S. a preoccuparsi per lui, con una tensione di cura non ancora cessata oggi.

Dal punto di vista scolastico, l'ingresso avviene con la scuola dell'infanzia, di cui S. ha vaghi ricordi. Sulla primaria la memoria è più nitida e spicca la maestra di cui è "molto innamorato", presente per tutti i cinque anni: una persona che lo sprona a tirare fuori il meglio di sé, una traccia affettiva forte legata appunto alla fiducia accordata e al conseguente piacere nell'andare a scuola. Anche i ricordi legati al gruppo dei pari sono positivi: con i maschi (a scuola, di nascosto) fa soprattutto la lotta - "andava di moda il wrestling" - però le feste di compleanno organizzate in casa sono miste e intorno agli otto/nove anni comincia i primi contatti e approcci con le femmine. Nel complesso, S. si definisce un bambino aperto e felice, non timido e nemmeno estroverso: a scuola si "sentiva in famiglia".

Alla scuola media le cose vanno un po' diversamente perché l'ambiente si allarga: i ragazzi e le ragazze vengono da zone diverse e molti dei professori non sono all'altezza del compito educativo che chiede di fronteggiare anche atteggiamenti di sopraffazione dei più grandi nei confronti dei piccoli. Inoltre, almeno due insegnanti sono freddi e un

po' violenti: si divertono a tirare elastici dietro le orecchie oppure a chiudere i ragazzini nell'armadio o imporre le flessioni come punizioni. S. comincia ad avere paura e la scuola diventa un vero incubo, incidendo anche sul rendimento, fino a quando la madre decide di intervenire e la situazione migliora un poco.

Un'esperienza simile, ma con un andamento rovesciato, è quella con il calcio. La prima squadra di un certo livello nella quale S. gioca è guidata da un allenatore molto orientato alla performance e del tutto inconsapevole delle dinamiche relazionali ed educative. Un nuovo cambio di società a 13 anni lo riporta in un ambiente più consono al suo atteggiamento nei confronti dello sport e gli restituisce il piacere di giocare, sperimentato da piccolo.

Degno di nota è anche il riferimento che S. riporta come decisivo per la sua crescita: l'ambiente cattolico che frequenta (sia andando a catechismo sia facendo il chierichetto) gli dà l'opportunità di conoscere la figura di Gesù Cristo, per la quale fin da subito c'è un innamoramento forte, attivato attraverso le narrazioni e la parabole evangeliche. Una figura, forse anche di 'maschio premuroso', che è rimasta a lungo significativa nella vita di S.; anche il nonno è nominato tra le persone di riferimento, soprattutto nella prima infanzia quando si prendeva il compito di "strappare i denti che dondolavano" e gli ha insegnato la cura di conigli e galline.

Tornando al percorso formativo scolastico, dopo la scuola media S. vorrebbe iscriversi a una scuola di pasticceria (per la passione fin da piccolo di preparare dolci); tuttavia, nella sua città non c'è e deve accontentarsi del corso di aiuto cuoco presso un Centro di Formazione Professionale (gli insegnanti avevano consigliato un percorso di tipo umanistico).

La scuola in sé non è ricordata come una bella esperienza, però gli fornisce le basi e la possibilità di trovare lavoro molto presto. A 16 anni comincia a lavorare - con grande soddisfazione - in una gastronomia, dove rimane per tre anni. Poi, la svolta. A 19 anni S. sceglie l'obiezione di coscienza e presta servizio in una comunità per minori, assegnato al laboratorio di cucina con i ragazzi. Il sociale diventa il suo interesse primario che si traduce in un nuovo percorso formativo: prima il diploma serale come Assistente alle comunità infantili, poi il tentativo fallito di entrare al corso di laurea di psicologia e il percorso di psicomotricità. Attraverso il tirocinio, si avvicina al "mondo dei nidi" dove è rimasto fino ad oggi.

A livello personale, S. intorno ai 30 anni vive un periodo difficile, "buio" lo definisce lui, dopo la morte del padre e in assenza di un progetto familiare a cui evidentemente tiene. Dopo una decina d'anni ritrova un certo equilibrio: incontra quella che è poi diventata sua moglie e la madre di suo figlio (che oggi ha 3 anni). Un "cambio di vita totale", nel cominciare a capire davvero quanto l'educazione in teoria debba essere messa a confronto sempre con ciò che accade ogni giorno, nella quotidianità, come padre ma anche come educatore, cercando di offrire risposte sempre tarate sulla specificità di ogni singola bambina o bambino.

Moreno: alla spasmodica ricerca di qualcosa... forse trovata

Moreno, 49 anni, viene da una famiglia composta dai genitori e tre figli maschi; lui è l'ultimo dei tre e ha sempre abitato in città, anche se in una zona piuttosto verde e con la possibilità di concedere libertà ai bambini e alle bambine nel gioco per strada (partite a pallone, alberi, bicicletta, nascondino...).

Ha ricevuto un'educazione che definisce "classica": il padre ha un'attività commerciale - una gastronomia - e la moglie collabora con lui ma non a tempo pieno, dedicandosi soprattutto ai figli. M. ricorda la madre come molto affettuosa e se stesso come un bambino timido, introverso e silenzioso, osservatore; il padre, presente solo la domenica, come un tipo gocherellone ma anche molto serio e con una tenuta educativa rispetto ai no enunciati. I ricordi famigliari più significativi sono legati alle gite domenicali passate fuori casa tra pesca e pic-nic al fiume oppure a sciare.

La madre muore di tumore quando M. ha 17 anni e dopo tre anni la famiglia - rimasta tutta al maschile - si allarga per la presenza di una nonna con un femore rotto che si trasferisce da loro. M. è l'unico che ha ritmi di vita - studia alle superiori - che gli consentono di prendersi cura di lei e così accade. Appena la nonna è mancata, a 26 anni M. esce di casa.

Della scuola dell'infanzia M. ricorda solo alcuni flash: giochi in giardino, sabbia, giocattoli, cassette e le immagini dell'ingresso e del giardino con un glicine. Il primo giorno di elementari M. è accompagnato dai fratelli e da un grande fiocco blu che il padre un po' "all'antica" ha voluto sul suo grembiule nero. Per fortuna, M. fa in tempo a toglierlo nel momento in cui realizza di essere l'unico in tutta la scuola a portarlo e prima di doversene vergognare.

La scuola non va male, ma tutta la carriera scolastica è abbastanza "al minimo", senza troppo impegno, senza tappe esaltanti. Così anche le medie, segnate dalla perdita di due nonni, e un po' peggio alle superiori, soprattutto quando la madre comincia a star male (e poi muore). Con qualche aiuto da parte degli insegnanti, comunque, M. riesce a diplomarsi.

Delle figure educative esterne alla famiglia, M. cita la maestra con i capelli rossi, gentile e materna, la maestra del doposcuola e alcune docenti delle medie, sempre donne. Un solo insegnante maschio, quello di educazione fisica, è ricordato per la "fisicità". Non sono nominati allenatori o altre figure educative perché M. dichiara di essere stato troppo timido per fare un qualsiasi sport o attività, se pure i suoi amici andassero tutti a giocare in qualche "squadretta di calcio".

Con il gruppo dei pari (soprattutto quelli del quartiere), comunque, durante l'infanzia e anche dopo ha un rapporto sereno, fatto di attività all'aperto in condivisione tra maschi e femmine con giochi di palla, frisbee, "partite interminabili in campi infiniti": veri amici, molti dei quali sono rimasti nel quartiere e con cui ancora si frequenta. Con il fratello più grande ha costruito un rapporto distante ma molto forte (lui ha sempre avuto un senso di protezione nei suoi confronti); con quello mezzano un legame di maggiore complicità, di gioco insieme e di condivisione fino alla prima preadolescenza. In casa, di fatto era inevitabilmente il cocchino, il piccolino, il più coccolato... ma anche quello che, dal punto di vista materiale, ha ricevuto meno (camicie, pantaloni, biciclette, pattini... erano sempre quelli dei fratelli).

Alla fine della terza media arriva il momento di scegliere e l'indicazione degli insegnanti è per un Istituto tecnico, data la sua bravura a disegnare (competenza che ha mantenuto nel tempo). La madre avrebbe preferito un Istituto d'arte ma, dopo grandi discussioni, M. si iscrive a un Istituto per perito chimico, diplomandosi con il minimo dei voti, ma senza mai essere bocciato o rimandato.

Sul piano relazionale, l'adolescenza a scuola non è semplice perché per i primi anni delle superiori M. non è ancora sviluppato: è molto basso di statura e ancora infantile negli

interessi (compiti, pallone, bicicletta...). Di fatto rimane defilato rispetto alle dinamiche di classe fino al terzo anno, che inizia con 30 cm in più di altezza (acquisiti in una sola estate). Tra i docenti, quella che più ha inciso positivamente è la professoressa di italiano che ha offerto stimoli importanti e di un certo livello alla classe, con una modalità formativa efficace perché profondamente contestualizzata e vicina alle esperienze quotidiane dei ragazzi e delle ragazze. Dopo le superiori, la vita di M. si fa rutilante, sia dal punto di vista formativo che lavorativo.

Prima si iscrive a geologia, ma si fa vedere in Facoltà solo tre volte nei primi sei mesi e decide che è meglio cercare un lavoro. Nessun colloquio con aziende chimiche va a buon fine, forse perché ha un aspetto troppo giovanile: allora, comincia a fare il benzinaio in autostrada per sei/sette mesi, poi l'artigiano serramentista e vetraio, ancora il taxista di notte con la macchina del fratello che, nel frattempo, ha preso la licenza ma fa solo i turni diurni. Dopo due anni decide che quel lavoro gli piace (per il guadagno piuttosto alto e la libertà) e si compra una licenza che utilizza fino a 29 anni. A quel punto incontra quella che ora è sua moglie (al momento non hanno figli/e), e decide di iscriversi a Brera, in nome della voglia di disegnare. Supera il test di ingresso e frequenta solo il primo anno; ma è troppo faticoso e - dovendo anche lavorare per mantenersi - opta per la Scuola del fumetto. Gli piace e gli riesce bene ma gli pare che non offra reali prospettive lavorative e allora si iscrive a Architettura, dove passione e capacità per il disegno si incontrano. Pur sentendosi 'vecchio' durante il test di ingresso, arriva tra i primi 40 e viene preso. A 36 anni si laurea in Architettura e, dopo l'esame di Stato, inizia la libera professione in uno studio per 6 anni. Ma sente ancora una mancanza: il suo lato artistico non viene valorizzato a sufficienza. Casualmente, si imbatte nel volantino del corso di formazione triennale per diventare maestro nella scuola Steiner: nel programma ci sono pittura, scultura, musica, teatro ed è un corso di due pomeriggi alla settimana (dalle 16 alle 20) che gli lascia dunque la possibilità di gestire il suo lavoro da architetto. Per concludere il corso, è necessario un anno di tirocinio a tempo pieno e la proposta che gli viene offerta è in una scuola d'infanzia. A 43 anni entra nella stessa scuola in cui è ora: il primo anno come tirocinante, l'anno dopo con una classe sua. È la svolta che, almeno al momento, l'ha portato a quietare quella ricerca continua che l'ha attraversato per tanti anni.

Capitolo 3

Metodologie per contronarrazioni

3.1 I metodi biografici

Nella tradizione sociologia l'utilizzo dell'approccio biografico ha una storia di ormai lunga durata che, nel contesto statunitense, possiamo ricondurre all'inizio degli anni Trenta (Goodson 2000). A partire dalla tradizione della Scuola di Chicago e dal grande classico di Thomas e Znaniecki (1918) *The Polish Peasant in Europe and America*, si prosegue - giusto per citarne alcune particolarmente significative - con le ricerche di Zorbaugh (1929) *The Gold Coast and the Slum*, di Shaw (1930) *Jack Roller* e di Thrasher (1927) *The Gang*, incentrati su fenomeni di marginalità urbana. Dopo un ventennio di minor interesse, intorno agli anni Sessanta l'approccio biografico recupera riconoscimento - ne sono un esempio i lavori di Goffman (1961) sulla salute mentale - e si diffonde nel contesto europeo. Bisognerà però attendere i primi anni Ottanta perché il metodo acquisisca visibilità e perché nascano le prime riviste dedicate alle storie di vita, favorendo l'affermarsi di quella che è stata definita una "svolta narrativa" nelle metodologie di ricerca delle scienze umane (Loseke 2007; Riemann 2003)⁸⁴. Il dibattito inerente i metodi biografici è rimasto vivo dall'avvento della svolta narrativa a oggi e riguarda il loro utilizzo e il riconoscimento delle narrazioni prodotte come dati di ricerca utili alla descrizione e all'analisi di percorsi individuali e di fenomeni sociali. Con la consapevolezza di non essere esaustive, possiamo affermare che alcuni/e autori e autrici inquadrano i metodi biografici come strumenti attraverso i quali i/le intervistate ricostruiscono il proprio percorso come un *continuum* (Frank 2002), nel quale attribuire ai singoli eventi un significato d'insieme, a posteriori (Loseke 2007). Altre ricerche si focalizzano invece su episodi di rottura, trasformazione e cambiamento nel tentativo di individuare momenti o passaggi "sensibili" (Hyden 2008) per esplorare come i/le testimoni significhino quella data esperienza nel corso della propria esistenza (Häinnen 2004; Eerola Mykkänen 2015).

⁸⁴ Tra le varie forme di riconoscimento e di formalizzazione dei metodi biografici ricordiamo la nascita nel 1984 del *Research Committee on Biography and Society* all'interno dell'*International Sociological Association*.

Se consideriamo biografia o storia di vita «l'insieme organizzato in forma cronologico-narrativa, spontaneo o pilotato, esclusivo o integrato con altre fonti, di eventi, esperienze, strategie relativi alla vita di un soggetto e da lui trasmesse direttamente, o per via indiretta, a una terza persona» (Olagnero & Saraceno 1993: 10), è facile comprendere come una stessa biografia racconti di traiettorie molteplici - che caratterizzano diversi ambiti della vita quali, ad esempio, la salute o la condizione abitativa - e interdipendenti.

Le interviste biografiche, raccolte nel corso di questa ricerca, ricostruiscono in prevalenza le carriere professionali andando a esplorare quelle tematiche strettamente connesse alla scelta di un lavoro inusuale per soggetti maschi. In questo caso usiamo il termine 'carriera' sia in senso stretto, cioè legato all'ambito lavorativo nel quale si è in prevalenza diffuso nell'uso comune - smarcandoci però dal concetto di successo che il termine vede spesso implicitamente associato - sia nell'accezione più ampia che ne offre Goffman (1961), ovvero carriera intesa come una sorta di filo conduttore di carattere sociale che una persona percorre.

Come si evince dalla prima parte della traccia delle interviste (cfr. Appendice), nella nostra ricerca le narrazioni biografiche, per come le abbiamo definite, nello snodarsi seguendo un ordine cronologico accompagnano e permettono affondi sulla socializzazione nelle diverse fasi della vita. Ciò avviene prestando innanzitutto attenzione particolare alle modalità relazionali in famiglia, tra pari e con figure adulte incontrate nel percorso di crescita; poi, esplorando i processi formativi e di socializzazione nonché i contesti nei quali tali percorsi si sono compiuti.

La scelta di soffermarsi con gli intervistati su differenti modelli di ruolo, le dinamiche relazionali e le attese sociali legate alla performatività di genere ha per noi rappresentato la possibilità di consentire narrazioni forzatamente coerenti e di dare spazio a esperienze che rendessero conto della eterogeneità di modelli e dinamiche con i quali ognuno si confronta legittimando la coesistenza anche di posizionamenti tra loro in contraddizione.

La storia di vita è perciò definibile come «un processo dinamico e sempre in continuo divenire, che si integra nella vita di ciascun essere umano e che a sua volta integra queste vite tra loro e all'interno di un contesto storico, socio-culturale e familiare ben preciso. Le narrative sono dunque comprensibili anche in virtù della cornice culturale di riferimento all'interno della quale esse si inseriscono, nonostante allo stesso tempo si

differenzino l'una dall'altra per via dell'unicità che caratterizza ogni singolo soggetto in termini di storia di vita individuale: quest'ultima ha perciò una duplice valenza, ovverosia da un lato definisce la persona a cui appartiene e dalla quale è stata costruita, e dall'altra aiuta il soggetto a definire e ad attribuire un significato unico e personalissimo al mondo esterno che lo circonda e a sé stesso» (Ciappi & Schioppetto 2018: 91).

Poiché le storie personali interagiscono con la narrazione culturale, i metodi biografici si interessano a come le persone raccontano la propria vita e come i loro racconti siano collegati - perché vi aderiscono o si discostano - al più ampio contesto socioculturale (Plummer 1983; Somers 1994). Anche con tali consapevolezze e intenti, dal punto di vista metodologico si è scelto di utilizzare prevalentemente l'approccio biografico (Merrill & West 2009; Bichi 2000; Bertaux 1998), particolarmente adatto a coinvolgere i/le diretti/e interessati/e, per esplorare dal basso e con loro il senso di fenomeni nuovi e/o poco conosciuti, cercando attraverso particolari e dettagli contestualizzati - più che con teorie astratte o dati statistici - di mappare le tracce di una struttura sociale che accoglie e modella tali singolarità. Da un punto di vista politico si tratta anche di dar voce a chi ne ha meno o per marginalità sociale o perché i numeri non raggiungono la soglia minima per essere captati dai trend statistici. I maschi nell'educazione 0/6 anni in Italia sono un fenomeno del secondo tipo.

2.2 Il valore del contronarrare

La tradizione scientifica di indagare contronarrazioni vede le sue origini in un periodo relativamente recente e si sviluppa soprattutto nell'ambito della *narrative research*. Nelson, nel lavoro *Damaged Identities, Narrative Repair* «analizza le storie di gruppi minoritari - quali rom, madri, personale infermieristico e transessuali - emarginati o indeboliti da narrazioni istituzionali, culturali e sociali dominanti, perpetuate da persone con il potere di parlare per loro» (2001, cit. in Wolff Lundholt, Aaen Maagaard, Piekutt 2018: 2, trad. nostra).

Nella definizione proposta da Wolff Lundholt, Aaen Maagaard, Piekutt, il termine 'contro-narrazione' può genericamente fare riferimento a una narrazione il cui significato si costruisce in rapporto a una o più narrazioni altre. A partire da tale definizione le autrici

circoscrivono ulteriormente il campo di questo termine grazie al contributo di Andrews, la quale introduce un valore simbolico e politico alle contronarrazioni e le definisce «storie - raccontate e vissute dalle persone - che offrono resistenza, implicita o esplicita, a narrazioni culturali dominanti» (2004 cit. in Wolff Lundholt, Aaen Maagaard, Piekutt 2018: 1, trad. nostra). Una contronarrazione non è necessariamente tale in e di per sé, ma necessita di essere suscitata in risposta, critica e opposizione a un discorso dominante e ciò può avvenire per conto di una terza persona (il/la ricercatrice, ad esempio), oppure grazie alla capacità del soggetto di adottare uno sguardo autobiografico in grado di posizionarsi in modo critico nei confronti di discorsi egemoni proposti dalla società.

Ascoltare e restituire narrazioni biografiche di educatori trova, quindi, per noi il suo compimento in quella che Bamberg (2005) riconosce come necessità di superare un'opposizione binaria tra contronarrazioni e discorsi egemoni, a favore di un susseguirsi di gradazioni nella relazione tra i due. Solo all'interno di questa prospettiva è infatti possibile accogliere e considerare le biografie dei testimoni come processuali, dinamiche ed evolutive: adottare alcune strutture e modelli dominanti - o saperli riconoscere all'interno del proprio percorso formativo - non significa necessariamente essere complici, o esserlo stati sempre e per sempre, anche perché alcuni elementi delle contronarrazioni possono essi stessi confermare il discorso egemone che intendono criticare e superare (Sargent 2000, 2001; Bamberg 2004; Jedlowsky 2017).

Questo ragionamento ci pare di estrema coerenza con le riflessioni proposte rispetto alla metamorfosi sociale, prima citata. Avvallare una posizione dicotomica tra contronarrazioni e discorso egemone rischierebbe inoltre di considerare le storie di vita come monoliti rispetto ai quali il rischio di un giudizio sommario sarebbe difficilmente evitabile.

Ogni singola storia può o meno definirsi una contronarrazione a seconda del momento in cui la si raccoglie o a seconda della traiettoria che in essa si decide di ripercorrere: vi sono biografie punteggiate fin dal principio di elementi che le discostano da discorsi egemoni, così come ve ne sono altre che aderiscono alle narrazioni dominanti fino all'attimo prima di germogliare e distanziarsene. Solo se prendiamo come assunto il fatto che le contronarrazioni acquisiscono valore in relazione alle narrazioni dominanti e, come queste ultime, variano e si trasformano nello spazio e nel tempo (Andrews 2004, Bamberg

& Andrews 2004), la complessità e la mutevolezza delle vite vissute troverà più facilmente collocazione e valore.

Un ulteriore elemento significativo per qualificare le biografie raccolte come contronarrazioni è la capacità riflessiva - a volte marcata, altre meno - dei soggetti intervistati. Raccontare la propria storia in virtù di una richiesta esplicita comporta un posizionamento del/lla narrante verso i fatti accaduti nella propria esistenza, la narrazione che egli/ella ne offre, verso il contesto sociale nel quale tale narrazione si iscrive, nonché nei confronti di chi ascolta il racconto. Posizionarsi o riposizionarsi in relazione a tutti questi elementi, sottolineano gli studi sulle contronarrazioni, può favorire l'*agency* dei/delle testimoni poiché generano una maggior consapevolezza degli *script* sociali (Nelson 2001; Gagnon & Simon 1986) e delle strategie per potersene distanziare.

Come vedremo nei capitoli a venire, anche i focus group si sono in parte connotati come uno spazio nel quale la narrazione di episodi circoscritti della vita dei/delle partecipanti - potremmo quasi definirle “piccole storie”, nell’accezione proposta da Bamberg (2004), in dialogo con le “grandi storie” - hanno assunto la veste di contronarrazioni. Se, come afferma Bruner, «costruiamo e ricostruiamo costantemente un sé per soddisfare i bisogni delle situazioni che incontriamo, e lo facciamo con la guida delle nostre memorie del passato e delle nostre speranze e paure del futuro» (2003: 210), la necessità di offrire capillarmente contronarrazioni, anche parziali o in divenire, si palesa in tutta la sua urgenza, soprattutto rispetto al *gender bias*⁸⁵.

I successivi paragrafi illustrano nel dettaglio gli strumenti di ricerca utilizzati e i soggetti coinvolti: rispettivamente, 10 testimoni (educatori e maestri) con i quali sono state realizzate interviste biografiche (della durata di circa due ore) e 15 partecipanti (madri e padri) a due focus group (della durata di circa due ore).

⁸⁵ Secondo lo European Institute for Gender Equality il termine *gender bias* fa riferimento ad azioni o pensieri pregiudizievole fondati su una erronea percezione dei generi e a scapito di uno di essi, più frequentemente le donne. Un esempio delle conseguenze legate al *gender bias* è il gap delle retribuzioni tra uomini e donne nel mondo del lavoro.

3.3 I soggetti intervistati (educatori e maestri)

La nostra ricerca ha avuto il suo inizio attraverso la raccolta delle storie di vita dei cinque educatori in servizio presso asili nidi e cinque maestri di scuola dell'infanzia nella Regione Lombardia. Le biografie - come già enunciato nel primo capitolo - sono restituite singolarmente in una forma narrativa all'interno dei box disseminati nel libro, per dare conto di una storia umana e formativa che ha portato questi uomini a scegliere la professione di educatore/maestro e ha consentito a questi soggetti di scegliere un lavoro che implica soprattutto mansioni tradizionalmente considerate 'femminili'. Le narrazioni all'interno dei box sono il risultato di un lavoro di sintesi realizzato dalle autrici e rivisto dai protagonisti, a partire dalle informazioni sulle traiettorie di crescita contenute nella prima parte delle interviste. L'intento è anche quello che la vita con la sua forza, la sua emotività, le sue ragioni entri in relazione con la scrittura accademica e da ciò ne derivi un dialogo non solo logico con concetti teorici e categorie interpretative.

Gli uomini che si sono fatti coinvolgere e intervistare (persone a cui va la nostra più sincera gratitudine per la generosità con la quale si sono messi in gioco e per la disponibilità a narrare momenti e dettagli anche molto personali dei loro percorsi biografici) hanno un'età media di 44,4 anni (senza significative differenze tra i due tipi di contesto educativo) e - al momento del colloquio - un'esperienza lavorativa di almeno un anno come educatori o maestri 'titolari'.

Le interviste sono state realizzate tra gennaio 2018 e maggio 2019, in genere all'interno della scuola in una stanza tranquilla, in due casi presso l'abitazione privata. I colloqui, di due ore circa, sono stati registrati e trascritti fedelmente. Le biografie contenute nei box sono state riviste dai protagonisti per garantire il massimo della fedeltà al racconto reso.

<i>nome (fittizio)</i>	<i>età</i>	<i>livello di scuola</i>	<i>provincia</i>
Giovanni	63	nido	BG
Matteo	35	nido	BG
Sandro	32	nido	BG
Stefano	46	nido	BG
Moreno	49	infanzia	MI
Miro	36	infanzia	BG
Pino	38	infanzia	BS
Giorgio	61	infanzia	BS
Pippo	49	infanzia	BS
Edoardo	35	nido	MI

Il gruppo dei dieci educatori e maestri intervistati

Dopo aver estratto - dalla prima parte dell'intervista - le storie di vita, in un secondo momento, attraverso una lettura trasversale e comparativa, è stato analizzato il materiale raccolto nel colloquio, al fine di evidenziare i temi principali che emergono, anche alla luce del dibattito internazionale e dei risultati di altre ricerche.

Mentre nella prima parte dell'incontro è stato chiesto di ricostruire il proprio percorso di vita e lavorativo dall'infanzia a oggi, nella seconda parte le nostre sollecitazioni miravano a indagare come questi uomini vivano la professione, quali meccanismi di cura e di relazione mettano in campo e quali questioni si muovano attorno alla loro scelta sia nel micro contesto quotidiano sia nel macro contesto sociale. L'analisi di quanto emerso è l'oggetto del capitolo 4.

3.4 Il focus group come metodo privilegiato per la ricerca *gender-sensitive*

La scelta di ricorrere al focus group risponde alla consapevolezza di un valore euristico specifico di tale metodo, confermato anche dal fatto che viene da tempo utilizzato all'interno dei *Gender Studies* e, in specifico, anche nei *Men's Studies*⁸⁶. Tra i meriti di questa tecnica c'è quello di riuscire a 'catturare' da ciascun partecipante non tanto le *expertise*, quanto le opinioni sugli argomenti affrontati soprattutto da un punto di vista personale (e non solo professionale). Nel corso dell'incontro si arriva a costruire un patrimonio di posizionamenti, idee e riflessioni, che hanno spesso il valore aggiunto di essere narrate a partire da esperienze dirette, concrete, radicate nelle vite delle persone, evocate da ricordi, domande stimolo, suggestioni proposte da altri/e partecipanti.

⁸⁶ Si veda, per esempio, Morgan 1989; Allen 2005; Ny, Plantin, Dejin-Karlsson & Dykes 2008; Datta, 2007.

Considerato l'oggetto della nostra indagine, la possibilità di adottare «un approccio di ricerca che punta verso un percorso conoscitivo attorno a un attore/un'attrice sociale e alle sue interazioni con le strutture materiali e simboliche della società determinate dall'appartenenza di genere (che viene classificato come ricerca gender-sensitive)» (Decataldo & Ruspini 2014: 27), è ancor più utile.

Avere accesso a un insieme di esperienze relative a diversi aspetti della vita dei/delle partecipanti rende evidente come l'interdipendenza tra discorsi egemoni e contronarrazioni - per quanto circoscritte e piccole - sia molto spesso un capitale presente nei percorsi di vita, che necessita solo di occasioni per essere esplicitato. Facciamo qui riferimento ai lavori di Bamberg (2006) e di Bamberg e Georgakopoulou (2008), che riconoscono importanza e danno valore a storie che sono considerate marginali nell'ambito della ricerca narrativa. Gli autori vi si riferiscono definendole 'piccole storie' sia in virtù della loro brevità, sia perché spesso relative ad aspetti micro, marginali e fugaci dell'esperienza vissuta.

Il focus group, più di altre tecniche di indagine, favorisce una continua interazione tra singolo/a e gruppo, piccole e grandi storie che in alcuni casi si rivelano contronarrazioni situate in contrasto a discorsi dominanti nel gruppo stesso, ancor prima che nella società. Ciò deriva dal fatto che «il focus group implica il passaggio dalla diade al gruppo; la sostituzione della relazione lineare e asimmetrica tipica dell'intervista con due forme di relazione, una reticolare e simmetrica tra tutti coloro che partecipano al focus group e l'altra lineare e asimmetrica tra ciascuno di coloro che partecipano e chi modera. [...] questa tecnica prevede di dare voce agli attori/alle attrici sociali, ma anche di assistere alla costruzione collettiva delle asserzioni e alla negoziazione dei significati in una dimensione che si avvicina notevolmente a quella tipica del mondo della vita» (Decataldo & Ruspini 2014: 48).

La sinergia del gruppo, inoltre, può favorire l'espressione di una pluralità di posizioni e di definizioni della stessa situazione, attivando il ricordo di dettagli dimenticati e non considerati dal singolo⁸⁷. Il focus group ha, dunque, le potenzialità per essere considerato «la tecnica ideale per gli studi di genere poiché in grado [...] di unire ai pregi

⁸⁷ Cfr. Acocella 2012.

dell'intervista in profondità quelli dell'osservazione. [...] Questa tecnica viene considerata ottimale per raccogliere informazioni quando si studiano motivazioni e comportamenti complessi, si desiderano capire le diversità esistenti nelle opinioni, negli atteggiamenti e nei valori di individui differenti, si vogliono ottenere in modo informale e amichevole informazioni utili» (ivi: 47).

Così, dopo aver raccolto le biografie degli educatori e identificato in esse e nella letteratura scientifica alcune tematiche salienti, abbiamo deciso di osservare l'oggetto di ricerca da un ulteriore punto di vista: quello delle famiglie, proprio attraverso lo strumento del focus group.

Fin dalla fase di reclutamento dei/delle partecipanti è stato necessario specificare che non fosse richiesta competenza alcuna sulle tematiche del focus; piuttosto chiedevamo disponibilità a raccontare e ascoltare le esperienze dirette di chi vi avrebbe preso parte. Al termine del primo focus con genitori e genitrici abbiamo operato una scelta ponderata in merito ai soggetti con i quali realizzarne un secondo.

In una fase iniziale del progetto di ricerca si era ipotizzato di realizzare un solo focus group con le famiglie (e un secondo focus group con educatrici e dirigenti di nidi per l'infanzia, per di aggiungere un ulteriore tassello al quadro complessivo), ma - come spesso accade nel percorso di una ricerca - ci siamo trovate di fronte alla necessità di mettere in discussione il disegno iniziale⁸⁸.

Infatti, dopo un'analisi iniziale del primo focus, abbiamo valutato opportuno realizzare anche il secondo con madri e padri, apportando le dovute migliorie alla traccia iniziale. La scelta è derivata principalmente dal fatto che i/le figli/e del primo gruppo frequentavano un nido dove era quotidianamente presente un educatore e questo, a nostro avviso, aveva fatto sì che alcune tematiche presenti sia in letteratura che nelle biografie dei testimoni intervistati, non fossero emerse in modo significativo nel confronto tra i/le partecipanti al primo focus. Avevamo ragione di credere che l'esperienza diretta con un educatore, reale, con il quale entrare in relazione, avesse spostato inevitabilmente l'attenzione e depotenziato alcuni temi cruciali. Era ovviamente una ipotesi che sentivamo il bisogno di indagare ulteriormente.

⁸⁸ Riteniamo comunque significativo indagare posizionamenti e idee dei/delle professionisti/e del settore e ci auspichiamo, quindi, di poter esplorare questa strada in futuro.

Il secondo nido, dunque, è stato identificato anche tenendo conto che non ci fossero figure maschili nello staff e tra gli esperti esterni. Non è ovviamente questo l'unico elemento che differenzia i due contesti (entrambe strutture private), ma di certo è tra quelli significativi; altri elementi distintivi sono la collocazione geografica - periferica, in un caso e, nell'altro, in città - lo status socio-economico delle famiglie e la connotazione cattolica del secondo nido.

Ai fini della ricerca, l'intento è stato costituire gruppi di minimo sette e massimo dieci tra madri e padri, preferibilmente non tutte coppie, con un'equa distribuzione di genere, genitori e genitrici di bambini/e che frequentano il nido o che lo hanno frequentato negli ultimi due anni (da 0 a 5 anni). Dal momento che non è stato possibile raggiungere un egual numero di maschi e femmine presenti, abbiamo fatto il possibile affinché in ognuno dei due gruppi vi fossero almeno due padri: ciò è avvenuto nel primo focus group, mentre nel secondo i padri erano tre. Entrambi i contesti sono stati scelti in Lombardia anche per continuità territoriale con i luoghi di provenienza e lavoro degli educatori intervistati.

Il *primo focus* è stato realizzato in un nido con sede in una piccola città di provincia; la ricerca è stata presentata durante l'assemblea aperta alle famiglie e in quella occasione è stato letto l'invito da noi preparato, successivamente esposto in un punto visibile e di passaggio del nido. Uno dei tre referenti della struttura, in accordo con le colleghe e le ricercatrici, ha seguito la parte organizzativa e incoraggiato la partecipazione dei/delle più titubanti, al fine di favorire la costituzione di un gruppo la cui composizione potesse essere metodologicamente corretto e coerente con le nostre premesse epistemologiche sui generi. L'incontro, avvenuto in una sera di giugno (2019), è stato realizzato all'interno di una delle sezioni del nido ritenuta maggiormente fresca e spaziosa, ovvero adatta ad accogliere al meglio i/le partecipanti disposti in cerchio e fatti accomodare su sedie e divanetti. La stanza, arredata con materiali naturali e dai colori tenui, si prestava a creare un clima accogliente: alcuni lavori prodotti dai bambini e dalle bambine erano appesi alle pareti della sezione; acqua, succo di frutta e biscotti sono stati messi a disposizione in conclusione dell'incontro. Le persone sono arrivate alla spicciolata; in alcuni casi anche a seguito di un'organizzazione familiare per nulla semplice, dimostrando così una spiccata motivazione alla partecipazione. Non tutti/e provengono, infatti, dal paese dove

ha sede il nido, e in alcuni casi il tempo da dedicare al viaggio supera i trenta minuti. Tra gli otto partecipanti vi erano due coppie, rispettivamente madre e padre di una femmina i primi e di due maschi, i secondi. Di seguito riportiamo sinteticamente alcune informazioni relative ai/alle partecipanti.

<i>nome (fittizio)</i>	<i>età</i>	<i>nr. figli/e</i>	<i>età figli/e</i>
Benedetta	29	1 f	13 mesi
Nando	28	1 f	1 anno
Morena	28	1 f	1 anno
Carlotta	35	1 f, 1 m,	1 anno, 3 anni
Mara	45	1 m	3 anni
Veronica	36	2 m	3 anni, 5 anni
Dario	37	2 m	3 anni, 5 anni
Delia	46	1 f	2 anni

I partecipanti al primo focus (provincia)

Una volta ultimato l'incontro, le persone si sono alzate e avvicinate al tavolino con bibite e biscotti e si sono servite, soffermandosi a chiacchierare, chi degli argomenti emersi nel corso della serata, chi di aspetti della quotidianità.

Il *secondo focus group* è stato realizzato in un nido di una città lombarda; anche in questo caso è stato fatto pervenire l'invito (contenente una breve descrizione della ricerca) alla referente, la quale si è sincerata di trasmetterlo alle famiglie, fornendo in alcuni casi le dovute rassicurazioni a chi ne ha fatto richiesta. In un solo caso la ricerca, e con essa l'esperienza del focus group, è stata presentata a voce dalla responsabile, poiché si è reso necessario sostituire una partecipante all'ultimo impossibilitata ad essere presente.

Le indicazioni per la costituzione del gruppo sono state quelle già esposte. In questo secondo caso non vi erano coppie genitoriali presenti. L'incontro si è tenuto nella sala riunioni utilizzata solitamente dal personale: una stanza luminosa grazie alle due finestre affacciate sulla strada e una parete in vetro che funge da divisorio con il corridoio; la sala era arredata con tavolo e sedie al centro della stanza, alcuni armadi e una scrivania dotata di computer alle pareti. In mezzo al tavolo sono stati collocati una bottiglia d'acqua, una bibita e alcuni biscotti affinché chi ne avesse desiderio potesse facilmente servirsene durante l'incontro. Il focus group è stato realizzato a fine luglio in orario tardo-pomeridiano, nel pieno della calura estiva e a ridosso della fine della giornata di attività

del servizio, così da permettere ai/alle partecipanti al termine del confronto di ritirare i/le propri/e bambini/e.

Il nido è infatti un servizio offerto in convenzione con una agenzia bancaria presso la quale lavorano molti dei/delle partecipanti e, in alcuni casi, anche i/le loro partner. Di seguito alcune sintetiche informazioni relative ai/alle partecipanti.

<i>nome (fittizio)</i>	<i>età</i>	<i>nr. figli/e</i>	<i>età figli/e</i>
Monia	44	1f	4 anni
Cinzia	39	2 f	3 anni, 4 anni
Renato	31	1 f	2 anni
Federico	39	1 m	2 anni
Maura	35	2 m	2 anni, 4 anni
Sabrina	39	2 m	5 anni, 7 anni
Pietro	40	2 m, 1 f	3 anni, 4 anni, 2 mesi

I/le partecipanti al secondo focus group (città)

Poco prima della conclusione del focus una delle partecipanti - lo aveva anticipato in apertura dell'incontro - si è scusata e ha lasciato la sala. La conduttrice ha concordato ancora qualche minuto per chiudere l'argomento, anche perché la stanza era nel frattempo diventata molto calda: abbiamo spostato rapidamente tavolo e sedie per permettere a tutti/e di concludere nel migliore dei modi l'incontro e ci siamo avviati alla chiusura. In tempi abbastanza rapidi i/le partecipanti si sono salutati/e e hanno lasciato la stanza per recuperare i/le propri/e figli/e.

In entrambi i nidi, sul finale, è stato proposto lo stimolo relativo alle metafore della cura educativa, presentato anche agli educatori e ai maestri intervistati. Senza voler anticipare nulla rispetto ai contenuti emersi da interviste e focus group, ci sentiamo di confermare il valore che le contronarrazioni hanno come stimoli per favorire metamorfosi.

Ci pare che questo, almeno in parte, sia accaduto nei due incontri: infatti, è stato sufficiente aprire ad altre possibilità per il maschile che si è presto palesato il potere trasformativo del focus group come occasione di conoscenza e di confronto; potere che supera i confini dello spazio-tempo in cui avviene l'incontro. Il solo fatto di portare attenzione su tematiche liminali e perturbanti, in un contesto protetto, ha permesso ai/alle partecipanti di condividere preoccupazioni, di mettere a nudo stereotipi, in alcuni casi

riconosciuti come tali, e di fermarsi a riflettere sulla loro natura per aprire altri scenari possibili. Parafrasando Bruner, citato prima, esplicitare contronarrazioni, anche in contesti non necessariamente disponibili ad accoglierle, si è rivelato uno strumento per superare paure e legittimare speranze per il futuro.



Miro: ovvero quando essere figlio unico non vuol certo dire essere il solo, quando il nido per un educatore maschio rimane solo un desiderio...

Miro ha 36 anni ed è nato e cresciuto in un paese rurale della pianura padana. Figlio unico, con una madre impiegata all'ASL e un padre operaio, vive in famiglia fin dalla prima infanzia numerose esperienze di accoglienza e cura di altre persone perché i suoi genitori sono sempre stati molto sensibili alla dimensione sociale e all'aiuto concreto degli altri. Sia per contatti lavorativi sia per scelte del tempo libero (volontariato nell'Associazione Mato Grosso), la famiglia di M. ospita, durante l'estate ma non solo, bambini/e e adulti in difficoltà, sia italiani sia provenienti da altri contesti come la ex-Jugoslavia durante la guerra, segnando profondamente l'idea di casa e di comunità per M. L'accoglienza, infatti, è un *leit motiv* che attraversa molti tratti del racconto di vita di M. Non solo la propria casa, ma anche quella del nonno (figura molto significativa per la presenza costante e disponibile nelle sue giornate di bambino, unico nipote "viziatissimo") e anche la scuola dell'infanzia e la primaria sono stati ambienti molto caldi e rassicuranti, dove M. ha potuto crescere sereno, seguito con attenzione e cura. Di quegli anni, che portano un sostanziale segno positivo per la competenza e le capacità delle figure educative adulte (i genitori *in primis*, ma anche la maestra della scuola dell'infanzia, quella di italiano della primaria e anche i maestri di teatro e di matematica), M. cita solo alcune ombre. Innanzitutto, la morte improvvisa - e proprio per questo ancora più difficile da accettare ("un giorno era lì e il giorno dopo non c'era più") - del nonno materno; un lutto che per qualche mese ha creato scompensi anche sul piano comportamentale e alimentare. Nello stesso periodo (ultimo anno della scuola dell'infanzia) c'è stato lo scontro con un bambino "violento" - o meglio ritenuto tale - che gli ha provocato la rottura del pollice. Di questo episodio, M. ricorda soprattutto la sua richiesta agli adulti che non punissero il bambino che lui riteneva vittima del suo contesto familiare (di cui era a conoscenza grazie al lavoro della madre). M. colloca lì i primi germi del suo sentirsi fortemente a disagio per le ingiustizie del mondo, un sentire che si è rafforzato durante la scuola primaria dove c'era un maestro che usava violenza fisica su un presunto "lazzarone"; metodi 'educativi' che, oggi più che mai, M. non accetta. Comunque, nel corso del racconto, M. più volte ribadisce di essere stato bene a scuola, di avere avuto un buon rapporto con tutti (adulti e bambini), di essere sempre stato bravo a livello didattico e comportamentale, con la propensione "ad aiutare gli altri", oltre che a non creare problemi.

In famiglia, una difficoltà nei primi anni è rappresentata dalla nonna materna che, contrariamente al marito, è molto attenta al giudizio altrui e passa a M. un continuo senso di possibile allarme e di vergogna per quello che si è o si può essere. La genetica familiare è caratterizzata da un'anomalia congenita ed ereditaria che incide sulla pigmentazione della pelle, rendendo i soggetti più sensibili all'esposizione solare; caratteristica che per i genitori di M. non è mai stata un problema; la nonna, ma anche la zia, evidentemente non sono in grado di gestire questa diversità e la ributtano sulla figlia/sorella e sul nipote.

La vivevano male in primis su di loro. Mia nonna la viveva male sui figli. Infatti mia zia la vive malissimo ancora oggi. Mia mamma l'ha sempre vissuta in maniera diversa perché è sempre andata oltre il giudizio. Mia zia è sempre stata più intrappolata rispetto a questo aspetto del giudizio.

Oggi, M. è anche onesto nel domandarsi se forse non abbia un po' estremizzato le figure dei nonni, mitizzando quella del nonno e attribuendo tutto il negativo alla nonna in un 'classico' meccanismo di polarizzazione. Se nella primissima infanzia è il nonno, appunto, che appare come figura chiave, negli anni successivi il padre emerge "come un vero e proprio eroe", soprattutto perché capace di cambiare e superare le difficoltà iniziali nel relazionarsi con il figlio. È molto chiaro dalle parole di M. che il padre è il modello maschile cui ispirarsi, anche per la presenza silenziosa accanto alla madre nei momenti di malattia, per una capacità di cura tradotta non in parole ma in gesti molto concreti e per una disponibilità che oggi è quasi imbarazzante tanto è incondizionata.

Il mio modello maschile è lui. In II o III media il professore di italiano, con cui avevo un buonissimo rapporto, ci ha fatto fare un tema in cui descrivere il nostro eroe e io ho descritto mio papà. Ed era un periodo della mia vita in cui di eroi ce n'erano...

Le medie sono un po' un ritorno a casa perché finalmente la sua famiglia va ad abitare nel territorio da lui sempre frequentato come pendolare e lì possono iniziare i primi veri rapporti di amicizia. L'impegno nello studio continua - da "bravo bambino" - ma dalla III media in poi comincia anche una progressiva apertura al mondo e i primi strappi trasgressivi. C'è un nuovo gruppo di amici del paese e c'è anche la squadra di basket, sport praticato per alcuni anni con un allenatore un po' "troppo amichevole" e che si permetteva battute che a M. non andavano troppo a genio. La scuola media è privata, in una classe tutta maschile, e su consiglio del docente di italiano, M. frequenta nella stessa scuola anche il liceo classico. Le superiori dal punto di vista dello studio e della preparazione rispettano le aspirazioni dei genitori ("i miei volevano una solida preparazione che io ho portato a casa"), ma il livello educativo sperimentato da M. è pessimo. "Non ricordo rapporti significativi con nessun insegnante". Con i compagni ha un buon rapporto ma è soprattutto con le ragazze che instaura i legami più significativi, mentre i maschi rimangono "quelli della compagnia". Con la rilettura che ne fa adesso, M. si rende conto di non aver insistito abbastanza nel cercare di conoscere gli amici un po' più in profondità: si sono un po' tutti accontentati dell'amicizia goliardica prevista nell'immaginario maschile tradizionale.

Le scelte di studio, prima un tentativo (fallito) di entrare a Fisioterapia poi la laurea in Scienze dell'educazione, lo portano a cercare una professione che gli permetta di aiutare gli altri/e, ma lo introducono anche in un ambiente quasi totalmente femminile da cui riceve la conferma di "avere tratti femminili". Attraverso questa lente rilegge la difficoltà a instaurare un rapporto più stretto con i maschi. L'idea di lavorare con i bambini e le bambine non è all'origine del percorso formativo, anche se durante l'università si sperimenta - grazie a un contatto della madre - come babysitter di un bambino di 4 anni; matura in seguito, attraverso l'esperienza di tirocinio presso un reparto ospedaliero di neuropsichiatria infantile e poi una prima esperienza lavorativa con la disabilità (prima adolescenti, poi adulti). Infine, M. arriva alla fascia dell'infanzia. Il nido rimane un sogno: già due volte ha chiesto alla sua cooperativa di essere spostato nella fascia 0-3, ricevendo risposte negative con vaghe motivazioni di non opportunità. Forse in quanto maschio.

Pino: il bisogno del branco e un desiderio educativo che va oltre

Pino, 38 anni, è maestro di scuola dell'infanzia da qualche anno ma educatore da più di dieci in modo continuativo. È cresciuto e vissuto in un paese di provincia fino ai 27 anni, quando ha deciso di fare un'esperienza di lavoro e di apprendimento linguistico in Inghilterra, per un anno. Poi è tornato e con qualche passaggio e deviazione, tratto abbastanza caratteristico del suo percorso formativo, approda alla scuola dell'infanzia. Figlio unico molto desiderato, è in un certo senso un "figlio d'arte" perché la madre è sempre stata educatrice di nido; il padre, ferroviere, è morto 20 anni fa quando P. era appena diventato maggiorenne. Il suo percorso scolastico inizia proprio al nido della madre (nel paese c'è un solo asilo...) di cui P. non ha memoria; della scuola dell'infanzia ricorda le due maestre in versione dicotomica: una buona "perché ci faceva giocare con le spade di legno" e l'altra cattiva che "non ci faceva giocare con le spade di legno". Per il resto, soprattutto tracce mnestiche di giochi in libertà.

La prima figura educativa maschile extra-famigliare è un maestro supplente alle elementari, non particolarmente significativo che arriva in sostituzione temporanea della maestra unica che per cinque anni ha seguito la classe. Una "tipa molto severa", ma di cui ha tutto sommato un buon ricordo. Dei pari, negli anni dell'infanzia, ricorda, più che i compagni di classe, gli altri bambini e bambine del condominio con cui ha passato molto tempo nel cortile. Per moltissimi anni fa anche parte di una squadra di calcio, vissuta in modo piuttosto amatoriale e senza troppe ambizioni, nel ruolo di portiere. Il passaggio alle medie è naturale, in continuità territoriale e relazionale - anche se si aggiungono ragazzi/e nuovi/e da altre frazioni - e l'esperienza è positiva, soprattutto per il rapporto amicale con alcuni della classe che frequenta anche al di là della scuola.

Dal punto di vista familiare, a parte i genitori con cui ha vissuto i momenti più belli sulle montagne nei dintorni e che avevano uno stile educativo sufficientemente condiviso dal figlio (anche se adesso dice che avrebbe voluto qualche 'no' in più), P. cita con affetto la nonna paterna, oggi 91enne, con la quale ha passato molto tempo (mentre la mamma era al lavoro) - insieme a un cugina della stessa età - e che ha sempre tenuto la parte dei nipoti, in ogni circostanza. Più nello specifico, della madre ha un ricordo sdoppiato: una sorta di doppia personalità o, forse, l'esito di una svolta esistenziale. Era una donna molto severa quando lui era piccolo, una confidente, quasi amica - riferimento anche per i suoi amici - quando è diventato adolescente. Ma forse più che un reale cambiamento della madre, potrebbe trattarsi dello sguardo mutato del figlio, cresciuto. Del padre fatica a parlare: il suo ricordo lo emoziona e commuove ancora molto. La morte non è stata improvvisa ma probabilmente è avvenuta in un momento in cui il focus vitale di P. era su altro. Inoltre, dal racconto emerge che il padre si sia trascurato dal punto di vista della salute anche per via della separazione dalla moglie, nella quale P. ha giocato una parte attiva (la madre gli ha dato un ruolo significativo per riuscire ad andare fino in fondo nella sua decisione) e quindi, probabilmente, aleggia nel suo animo anche alcuni sensi di colpa.

A scuola, durante le medie, è l'insegnante di italiano, storia e geografia a essere piuttosto incisivo perché, se pur giudicato come molto severo, è stato in grado di trasmettere la passione per ciò che insegnava. In realtà, P. non è troppo bravo a scrivere, o almeno così gli dicono, mentre eccelle in matematica. L'orientamento dopo la scuola media lo indirizza, dunque, verso il Liceo scientifico o un Istituto tecnico ma

P., probabilmente spinto un po' dalla madre, si iscrive al Liceo socio-psicopedagogico, anche perché fin da piccolo aveva dichiarato di voler fare il maestro di scuola elementare. Questo desiderio non ha basi consce o modelli facilmente individuabili, almeno in questa fase di vita; però P. racconta che quando stava in cortile con cuginetti/e o amichette gli piaceva molto "fare il maestrino e badare a loro".

La scuola tuttavia non conferma questa sua vocazione. L'esperienza di un istituto a prevalenza femminile, che pure lo aveva attirato anche per questo, si rivela piuttosto deludente sia sul piano delle conoscenze acquisibili sia su quello delle relazioni. P. è un maschio adolescente "spavaldo, ma allo stesso tempo molto insicuro". Probabilmente avrebbe avuto bisogno (o almeno questo è il suo rimpianto) di un branco, tradizionalmente votato alla conferma dell'identità. Le compagne non gli bastano; il cameratismo che sperimenta negli spogliatori del calcio lo vorrebbe anche a scuola per condividere esperienze in quella modalità, ma in quell'istituto e in quell'ambiente ciò non è possibile. L'ideale della professione educativa tramonta e, dopo il liceo che finisce con qualche difficoltà anche per l'avvenuta morte del padre, si iscrive alla Facoltà di Economia e commercio, una strada ritenuta "più da maschi" anche dalla stessa madre. Ma dopo un anno, pur avendo trovato il mondo maschile che cercava, non è ancora soddisfatto e la scelta ricade sulla Facoltà di Scienze della Formazione. È il periodo della riforma universitaria (dal quadriennio al 3+2): con qualche cambio di piano di studio conquista una laurea in Scienze dell'educazione e il suo percorso da educatore può finalmente dispiegarsi: doposcuola, assistenza domiciliare, spazi compiti... Ma evidentemente P. non è davvero convinto e lascia ancora una volta il mondo dell'educazione, per partire per l'Inghilterra, dove resterà per quasi un anno. Il ritorno in Italia è deciso per un insieme di fattori, tra cui la consapevolezza che la vita da studente straniero/cameriere non può essere per sempre e la paura che la crisi (siamo nel 2008) tolga possibilità reali di lavoro anche là. Inoltre, ha una ragazza che lo aspetta - quella che poi diventerà sua moglie e la madre delle due figlie - e quindi decide di tornare. Come educatore non fatica a trovare lavoro con gli adolescenti e con l'assistenza alla disabilità nella scuola, ma sente il bisogno di una maggiore stabilità, anche economica. L'idea dell'insegnamento lo attira per la sicurezza economica, ma anche oggi ha la percezione di non riuscire più a comprendere gli adolescenti. E così, il tanto vituperato diploma magistrale torna utile perché è grazie a quello che ora P. ha potuto partecipare e vincere un concorso in una scuola dell'infanzia pubblica. Là dove lo incontriamo oggi.

Giorgio: viaggiare tra politica, volontario e bimbi/e per caso....

Giorgio è un educatore della scuola d'infanzia di 61 anni, a un passo dalla pensione. La famiglia d'origine (di un paese nella bassa bresciana) è di stampo patriarcale, composta dai due genitori, sette figlie e due figli. G., ultimo arrivato, è cresciuto fin da piccolo più dalla sorella maggiore che dalla madre, ammalatasi di cuore abbastanza giovane per via delle fatiche famigliari. Il padre - che esercitava il controllo educativo con autorevolezza e rigidità ma senza interventi di forza fisica ("bastava un'occhiata che rigavamo dritti") - è particolarmente severo con le femmine, almeno fino alla fine degli anni Sessanta quando il clima sociale cambia. G. in quanto maschio e soprattutto perché nato in tempi più recenti gode di alcune libertà in più. Della grande tribù famigliare e della fanciullezza ricorda uno stile di vita molto sobrio con poco spazio in casa,

un'intimità tutta al femminile dato che condivideva la stanza con le sorelle - mentre il fratello maggiore dormiva da solo ("vedevo le pezze delle mestruazioni sporche di sangue nel secchio.... come una cosa del tutto naturale") e grandi giochi all'aria aperta con amici/amiche (calcio, bicicletta, i quattro cantoni, tennis...), ma anche momenti accanto al padre nell'orto e nella cura degli animali da cortile.

Della scuola dell'infanzia - frequentata poco anche per via di una seria malattia - non ricorda quasi nulla; la prima maestra della primaria, invece, è impressa fortemente nella sua memoria come una "grande figura educativa", non troppo legata ai metodi classici ma piuttosto sperimentale: con alcuni amici a Natale ogni anno va a trovarla, mantenendo un contatto costante fino ad oggi. Il maestro avuto per i due anni successivi è nominato come "del tutto insignificante". Dei coetanei ha un ricordo particolare legato alle esperienze ludiche e religiose in oratorio. Nello specifico, rammenta con dovizia di particolari la processione del *Corpus Domini*, nella quale i bambini erano vestiti da paggi o da crociati: una vera e propria rappresentazione teatrale, che attiva l'orgoglio e la sfida di riuscire a impersonare soprattutto il crociato, con tanto di scudo, croce e lancia.

A 11 anni, il padre decide (forse anche perché la madre è sempre più ammalata) di mandarlo a Torino, nel seminario di una congregazione missionaria, dove G. rimane fino alla maturità, a 18 anni. Per quanto riguarda gli anni delle medie non ci sono grandi racconti, mentre l'inizio del liceo (esterno al seminario) porta G. a scoprire il mondo e le prime trasgressioni. Purtroppo, in quel primo anno di ginnasio muore la madre e a seguito del trauma - dato che i voti sono molto bassi - viene presa la decisione di trasferirlo alle Magistrali. Sono anni di grande cambiamento sociale e culturale e anche in seminario G. sperimenta autonomia: per esempio, con la costituzione di un gruppo di lettura della Bibbia senza adulti. I giovani contestano l'ipocrisia del mondo adulto in generale e, nel loro piccolo, lo fanno anche G. e i suoi compagni. In seguito a uno spiacevole episodio che ha coinvolto il priore del seminario, G. reagisce e decide di non tacere e 'denunciare' l'accaduto. A due mesi dal diploma, a seguito di ciò, viene mandato via. Fortunatamente, è accolto da un parroco nelle vicinanze e può così almeno completare gli studi, prima di lasciare Torino. Ma la sua 'vocazione' religiosa - interpretata per tutto il tempo delle superiori sulla falsariga di un viaggio da esploratore... - termina qui. Dal punto di vista delle figure educative di riferimento, ovviamente tutte maschili all'interno del seminario, G. ricorda una pluralità di modelli: dal prete comprensivo a quelli che utilizzavano le punizioni corporali. Uno tra tutti era l'idolo dei ragazzi: padre Giulio, gentile, mai burbero, sempre in ascolto. Anche l'insegnante di religione era molto libero e aperto. Essendo una congrega missionaria, l'ambiente si apriva spesso con l'arrivo di frati da altri Paesi che raccontavano vite ed esperienze lontane. "Portavano il mondo dentro e cercavano di avvicinarci al mondo, di far venir voglia di andare alla scoperta". Sul versante dei compagni ricorda belle amicizie (e un'insegnante alle Magistrali che ha lasciato il segno); tuttavia, essendo lontano da casa non ha potuto frequentarli dopo le superiori.

Rientrato nella casa paterna, dove vive anche una sorella, incrocia la politica che diventa parte fondante della sua esperienza di vita: aderisce a un partito, ricopre la carica di vicesindaco (per 14 anni) e quella di consigliere comunale (per 30 anni). Politica e volontariato sono scelte forti per il tempo libero, mentre dal punto di vista lavorativo opta per il mestiere di fornaio, necessario per offrire un contributo economico in casa.

Nel pomeriggio - non riuscendo a studiare (si era iscritto a Psicologia... ma senza successo) - 'inventa' un progetto di doposcuola per i/le bambini/e della primaria. Nel frattempo arriva il momento della leva e vive i 20 mesi da obiettore di coscienza in un progetto di accompagnamento per malati psichiatrici. E poi, un po' all'improvviso, a 26 anni, incrocia un concorso comunale in città per un servizio pomeridiano di animazione. Il titolo di studio, l'esperienza e un corso specifico fatto con Mario Lodi sono le carte vincenti per conquistare il posto fisso. E così, per qualche anno, il lavoro è quello. Nel frattempo si fida e si sposa con un'impiegata comunale con la quale ha due figli. Dopo una decina d'anni, tuttavia, il Comune decide di appaltare il servizio educativo a una cooperativa e la scelta per i dipendenti è tra 'lavoro d'ufficio' e 'scuola dell'infanzia'. Così, non sentendosi per nulla portato a stare "dietro a una scrivania", G. un po' per caso si trova a fianco dei piccoli e delle piccole, dove è rimasto (cambiando sede soltanto una volta) fino a oggi. L'inizio non è semplice perché gli viene assegnata - insieme a una collega - da subito una sezione mono età, con 25 bambini di 3 anni e non è facile tarare la sua presenza sui loro bisogni, essendo abituato agli alunni e alle alunne della primaria. Ancora qualche anno e arriverà il momento di lasciare per il pensionamento, ma G. nonostante la fatica fisica, un po' aumentata con il passare degli anni, sembra molto a suo agio come maestro, ri-conosciuto e stimato sia dalle colleghe sia dai genitori della sezione e della sua scuola in generale.



Capitolo 4

Cura educativa: la parola a educatori e maestri

4.1 Origini e modelli

Per comprendere a fondo l'impegno quotidiano con i piccoli e le piccole ci pare importante premettere che dal punto di vista della cura educativa, quasi tutti gli uomini intervistati (eccetto forse Miro e Edoardo) hanno vissuto un'esperienza familiare piuttosto tradizionale: padri impegnati e spesso lontani per il lavoro e madri più coinvolte nella gestione e nell'educazione quotidiana (con, in alcuni casi, ricorso alla minaccia, più o meno fondata, di coinvolgere i mariti per questioni 'disciplinari'), anche se ingaggiate a loro volta in professioni extradomestiche. La significatività dei padri viene in alcune biografie almeno in parte recuperata (è il caso di Moreno e di Edoardo, per esempio) in adolescenza o in età adulta.

In più di una storia, tuttavia, una figura maschile decisiva nella prima infanzia compare: il nonno. Miro, per esempio, ha avuto come compagno quotidiano di giochi, ma anche attento dispensatore di attenzioni e cure, il nonno materno e ha subito a 5 anni un vero trauma per la sua morte improvvisa. Per Stefano il ricordo è legato in particolare al gesto "dello strappo del dente dondolante" - operazione sempre compiuta dal nonno con grande soddisfazione del nipote anche perché "c'era un rapporto corporeo" - e alla cura degli animali da cortile.

Da un punto di vista del 'cosa farò da grande' va rilevato che nessuno degli intervistati aveva come originario obiettivo professionale diventare educatore o maestro nella prima infanzia (Arras 2012). Le storie, pur molto diverse, sono accomunate dal fatto che questo sia una sorta di approdo, di punto di arrivo (per alcuni anche oltre i 40 anni): in senso proprio per chi, come Giovanni, è a un passo dalla pensione e per una vita si è occupato d'altro, ma anche per chi, come Sandro, ha impiegato un po' di tempo per capire cosa gli interessasse davvero. O anche per Matteo e Pino che si sono sempre pensati maestri ma mai con gli/le *under six*. Stefano, poi, voleva fare il pasticciere; Miro il fisioterapista; Moreno ha fatto esperienza di almeno quattro lavori diversi (benzinaio, serramentista, taxista e architetto), prima di diventare maestro; Giorgio voleva diventare missionario o psicologo e per dieci anni ha fatto l'educatore in un servizio comunale pomeridiano;

Pippo ha fatto il pizzaiolo e l'educatore domiciliare e, infine, Edoardo prima ha lavorato con anziani, con malati di Alzheimer e come insegnante di sostegno.

Interessante notare la convergenza con quanto emerge dalla già citata ricerca svedese (Heikkilä & Hellman 2017): anche in quel caso, la maggior parte degli studenti in formazione compresi nel campione arriva da percorsi lavorativi differenti. Ciò si collega ad alcune questioni topiche del dibattito, quali il mancato riconoscimento sociale ed economico della professione, lo stigma della cura educativa nella prima infanzia come 'lavoro da donne', ma anche la mancanza di educatori e maestri come esempi da seguire/mentori (Mistry & Sood 2013). Vale a dire che essere un educatore/maestro della prima infanzia difficilmente può essere un desiderio dei giovanissimi e che probabilmente serve un percorso di vita - professionale e non - per arrivare a contemplarlo e, quindi, sceglierlo. Se non c'è spazio nell'immaginario collettivo per un maschio 'curante' e non ci sono esempi concreti e positivi nella propria vicenda personale è probabile che avvenga quella profezia che si auto-adempie di cui parlano anche Bernhard Koch e Sarah Farquhar (2015), citati in precedenza.

Il tema della mancanza di modelli di ruolo nell'ambito extradomestico ci pare pregnante. Nei racconti dei nostri educatori, molte sono le maestre nominate e spesso 'oggetto di innamoramento', ma solo Matteo e Miro (e un pochino Edoardo) annoverano una figura maschile positiva tra i ricordi dell'infanzia. Soprattutto per Matteo un insegnante della primaria è stato un vero e preciso modello, durante tutta la prima giovinezza, per pensare il proprio futuro: si tratta del maestro di teatro che tanto ha segnato la sua crescita fino all'età adulta. Stefano non cita educatori o maestri in carne e ossa, ma annovera tra le figure importanti per la sua crescita 'il Maestro' per eccellenza nella cultura cattolica: Gesù Cristo. Una figura esemplare⁸⁹ con valori significativi, recepiti attraverso le parabole, anche se non incarnati nelle persone incontrate in ambito ecclesiale.

⁸⁹ Gesù di Nazareth - nonostante sia il riferimento di una religione ancora profondamente maschilista e patriarcale - secondo molte teologhe femministe offre un modello che destruttura quello erezionale della mascolinità: il rabbi piange, soffre, si arrabbia, rinuncia a una propria discendenza biologica, vive e predica la condizione di servo, si 'inclinava' a lavare i piedi, non giudica, riconosce il desiderio altrui (anche quello delle donne), promuove la mitezza e si propone costantemente in relazione (Zorzi 2015; Simonelli 2015; Green 2007 e 2015). Ci pare interessante anche ricordare che Riane Eisler (2012) cita il messaggio di Gesù di Nazareth come permeato di uguaglianza, spirituale e sociale, e, per questo, parte dello spirito gilánico. Sulla *Gylany* si veda il capitolo 1.

Da subito c'è stato innamoramento per la figura di Gesù Cristo: non tanto per come me lo comunicavano a dottrina, ma per quello che passava... passavano parole, parabole, quello che è scritto nel Vangelo. Questa sicuramente è stata una figura significativa per la mia vita, fino a un certo punto per lo meno... [Stefano]

Neppure Giovanni ha avuto modelli positivi maschili nelle aule scolastiche e - come abbiamo letto - prima di arrivare al nido, ha vissuto un lungo percorso di lavori molto differenti tra di loro, di tipo socio-educativo ma anche in altri settori, e la scelta della prima infanzia è raccontata come una sorta di 'inevitabile' approdo di un viaggio soprattutto umano (più che professionale in senso stretto), dopo aver sperimentato vulnerabilità ma anche impotenza di fronte al dolore, per avere la possibilità di fare qualcosa, per incidere su giovani vite al fine di prevenire disagi e malessere.

Per Moreno la lunga carrellata di percorsi formativi e professionali ha avuto come approdo "felice" i bambini e le bambine, abitanti e co-costruttori di un luogo privilegiato dove sperimentare libertà, schemi e logiche contro intuitive rispetto a quelle degli adulti, ritmi di vita e di pensiero lontani da quell'inquietudine sperimentata ben oltre i 40 anni.

Dopo due settimane qua mi sono sentito molto bene... ero molto stanco di stare tutto il giorno davanti al pc. La scelta è stata estremamente pensata e consapevole. Passo passo ho capito che quello che faccio oggi mi dà tantissimo, mi migliora. Mi costringe (non è giusto il termine) a cambiare, a educarmi tutti i giorni. I bambini mi insegnano un sacco di cose, sono più loro che insegnano a me di quello che io insegno loro e io adesso mi sento molto contento. Mi sento a casa, non vorrei cambiare lavoro [...]. Finalmente ho trovato qualcosa che mi nutre, mi soddisfa e mi rende felice [Moreno]

4.2 Il corpo

I temi dell'inquietudine e dell'ampliamento di possibilità, portati da Moreno, e quelli, citati da Giovanni, della fragilità e della vulnerabilità come tratti umani e non caratteristiche femminili e/o stigma di specifiche 'vite disperse', ci stanno - come evidente nel capitolo 1 - particolarmente a cuore, connessi al tema del corpo, delle emozioni e della violenza (legati in particolare agli uomini). Sono questi, infatti, gli aspetti che più chiedono di mettere in gioco un necessario ampliamento dell'identità maschile che oggi

- come la letteratura di settore suggerisce - non può più essere pensata rigida e imm modificabile, quanto piuttosto in trasformazione e con tratti di ibridazione sempre più evidenti (Demetriou 2001). Sfaccettature e metamorfosi che 'invocano' la messa in gioco delle emozioni e del contatto corporeo così cercato e nello stesso tempo temuto tra maschi (Skelton 2001; Burgio 2008, 2012; Ottaviano 2017a).

Il corpo, infatti, traspare in differenti modi nelle narrazioni. È esplicitamente nominato nella storia di Matteo, che si descrive come timido e un po' impacciato e che come primo ricordo di cura corporea nomina il bagno nella vasca.

Il ricordo affettivo più forte è il bagno perché avevamo un piccolo bagnetto (la nostra casa era una in testata di una villetta a schiera di quattro case. Era su due piani e il piano superiore aveva camere e bagno con una vasca lunga meno di un divano, con un gradino) e io ricordo che mi piaceva tanto perché la mia mamma mi portava il sabato pomeriggio, accendeva la stufina se c'era freddo, faceva scorrere acqua a volontà e poi metteva il bagnoschiuma dell'Avon... Era proprio un bel momento, a me non piaceva l'acqua negli occhi, nelle orecchie... però mi piaceva il profumo del bagnoschiuma, lei che mi lavava e usava la spugna... (Matteo)

Il corpo torna nel teatro, che ha segnato profondamente la sua crescita fin dalla scuola primaria: un dispositivo che, con tutta probabilità, gli ha permesso di apprendere e mettere in gioco diversi canali comunicativi, tra cui appunto quello corporeo, anche per ovviare alla timidezza e all'ipersensibilità emotiva che non lo rendevano particolarmente popolare tra i coetanei (mentre era apprezzato e accolto nel gruppo delle femmine, anche alla scuola media). L'impaccio della preadolescenza riaffiora nel racconto del primo cambio di pannolino (come professionista): un episodio risolto chiamando una collega, ma anche una consapevolezza che lo ha spinto a intraprendere il percorso di specializzazione in psicomotricità, quasi a voler esplorare e affrontare i propri limiti, oltre che trovare un canale di comunicazione forte con soggetti non ancora capaci di esprimersi con le parole.

Un'esperienza simile con il teatro è stata quella vissuta da Edoardo nel corso della scuola primaria. Le sue maestre, di cui ha un ricordo particolarmente vivo e positivo, utilizzavano il mezzo teatrale per l'ampliamento delle capacità di comunicazione e di espressione della classe con un taglio decisamente inclusivo.

Già in terza elementare siamo andati a Bari per il concorso nazionale tra i Convitti delle diverse città e abbiamo vinto con una performance su *Pierino e il lupo*: era bellissimo perché le maestre avevano ideato una tecnica con gli oggetti che si illuminavano, ma solo con le luci fluo. Nonostante fossimo piccoli [...] solo pochi di noi avevano l'estrosità e il coraggio di affrontare il palcoscenico; quindi, con questo escamotage tutti eravamo al buio e, per esempio, io che ero il cacciatore avevo il fucile fluo che muovevo per far capire l'andatura del cacciatore ma si vedeva solo il fucile illuminato. Quindi non avevo la sindrome da palcoscenico... poi tutte le musiche classiche di sottofondo... erano veramente geniali le mie maestre, geniali! (Edoardo)

Anche la storia di Pippo è segnata dal teatro, non tanto da piccolo ma alla superiori: un'esperienza forte, anche per superare la timidezza che ha condiviso con la sua migliore amica dell'ultimo anno e che, secondo lui, gli ha fornito anche un'ottima strumentazione proprio per il lavoro con bambini e bambine piccole.

Facciamo il corso di teatro. Io volevo vincere la mia timidezza ma alla fine di questo corso, dopo un anno, il regista mi dice: "Ma perché non rimani?" e, alla fine, in effetti sono rimasto e ho fatto degli spettacolini... mi è piaciuto... è stata una cosa interessante, interessante anche per la scuola perché comunque mi è servito: improvvisare, correggere un po' la dizione, accompagnare la voce, interpretare alcuni passaggi quando leggo o, comunque, per catturare l'attenzione... l'attenzione, soprattutto nei bambini della scuola dell'infanzia, è veramente labile: non è che duri 30 minuti... molto meno! Quindi devi saper rompere il ritmo, creare l'ambientazione, i personaggi... (Pippo)

Anche per Giovanni l'accesso al proprio corpo è avvenuto attraverso il teatro e pure durante uno specifico e molto significativo percorso di bioenergetica. Esperienze che gli hanno permesso di riconoscere la necessità di affidarsi, di mollare - almeno un po' - il peso della responsabilità consegnatagli nell'infanzia dal padre, per dare spazio alla propria vulnerabilità e debolezza. Elemento indispensabile per poter poi accogliere quelle degli altri/e.

Mi sono portato dietro storie ed esperienze vissute prima in termini di attenzione alla corporeità, avendo fatto anche teatro e un lavoro di bioenergetica su di me: la terapeuta ci faceva fare delle fantasie guidate e poi ci aiutava a recuperare... io avevo raccontato un fatto e lei mi aveva detto: "Si vede che tuo papà ti dava responsabilità. Si vede dal tuo petto perché è molto

portato in avanti”. Mi ha fatto distendere (lei era abbastanza robustina...) ed è salita con i piedi sul mio petto. Un quarto d’ora è stata su! “Non ce la facevo più!” e l’ho buttata giù. Lei mi dice: “Aspettavi ancora un pò... bene, ora guardati intorno e scegli la persona che secondo te è la più debole/fragile”. C’era una ragazza che piangeva sempre, ho detto: “Lei”. “Bene, adesso ti giri di schiena verso di lei e quando te la senti ti lasci andare nelle sue braccia”. Sono passati 17 minuti prima di lasciarmi andare!!! Sono state esperienze molto forti... poi avendo fatto laboratori teatrali, ho capito cosa voleva dire stare insieme con i bambini, come avvicinarmi a loro e mettere in gioco il corpo... (Giovanni)

Il maschio un po’ ‘tradizionale’ che forse Giovanni è stato nella prima parte della sua vita, si è sgretolato per dare poi spazio a un uomo capace di reale accoglienza e cura educativa degli altri e delle altre, anche perché ha riconosciuto e saputo tenere dentro di sé elementi di debolezza e di limite e forse anche perché il bambino che a cinque anni - lontano da casa per mesi a causa di una malattia - non aveva mai pianto, a 50 anni ha saputo commuoversi nel lasciare il suo primo posto di lavoro in un asilo nido.

Anche per Pino la maschilità tradizionale e le sue gabbie hanno giocato un ruolo forte, soprattutto nell’adolescenza, ritardando un poco la realizzazione della sua vocazione educativa (presente fin da piccolo). Secondo il suo racconto, infatti, il liceo socio-pedagogico era un luogo troppo al femminile e per questo incapace di dargli quelle conferme identitarie che lui si immaginava dovessero arrivare necessariamente dal ‘branco’. Alla fine, la sua aspirazione originaria ha comunque avuto la meglio e proprio quel diploma gli ha permesso il consolidamento della sua posizione economica e professionale e forse anche gli ha dato quelle basi formative per essere non solo un maestro ma anche un padre consapevole.

4.3 L’ombra della pedofilia

Il contatto corporeo e le gabbie della maschilità richiamano un altro tema tipico nel dibattito sulla cura maschile: l’ombra della pedofilia (spesso purtroppo associata all’omosessualità). Se pur in nessuno dei nostri racconti siano narrati episodi particolarmente pesanti o espliciti, la paura dei genitori che per la prima volta incontrano un maschio in un asilo nido o le allusioni/battute da parte del contesto sociale allargato

sono citate da quasi tutti⁹⁰, e confermate anche in altre ricerche (Mistry & Sood 2013; Joseph & Wright 2016; Heikkilä & Hellman 2017; Xu & Waniganayake 2017). È come se ci fosse un dato per scontato e fosse quasi giustificata l'associazione tra maschile e violenza (sessuale), quasi che lo stigma del maschio aggressore e/o perverso non si possa in alcun modo evitare.

Non appena i genitori hanno saputo che arrivava un educatore maschio... quando il coordinatore mi ha presentato ai genitori (io non c'ero), una mamma ha detto: 'ma io non voglio un uomo con la mia bambina'. Allora il coordinatore (una persona molto in gamba) gli ha detto: "quando arriva l'educatore gliene parla, ne parliamo, facciamo un incontro così esprime le sue perplessità". "Gli uomini non si occupano dei bambini, se ne occupano le donne. E poi lei tocca la mia bambina...". Così poi mi ha detto e i pensieri dichiarati erano legati a una sorta di incapacità, ma si capiva che erano anche altri... (Giovanni)

La sorpresa che i genitori provano nel vedere un maschio in un contesto educativo per piccole/i (e le relative paure) è anche esito, non imprevedibile, di una presenza ancora davvero sporadica di educatori nei servizi della prima infanzia⁹¹; questo porta a riprendere un tema dal nostro punto di vista cruciale e che potremmo metaforizzare in quel circolo vizioso, apparentemente senza via d'uscita, già citato. Un lavoro da donne fatto quasi esclusivamente da donne come può essere 'affrontato' e soprattutto desiderato da un uomo? Come può un bambino immaginare se stesso in un ruolo di cura se nel corso della sua esperienza sono state soltanto o prevalentemente le donne a occuparsene? Senza modelli diffusi, qual è la reale possibilità di uscire dalle gabbie di genere (per gli uomini come per le donne)? (Ottaviano & Mentasti 2015).

Non ci interessa qui entrare nel dibattito, dal nostro punto di vista sterile, in merito al presunto bisogno di una figura femminile e di una maschile nella crescita (Sandro, da questo punto di vista, è un buon esempio che mette in crisi convinzioni diffuse⁹²): ciò che qui ci preme sottolineare è la necessità di garantire percorsi professionali liberi per tutte e per tutti, nel rispetto di caratteristiche e desideri di ciascuno e ciascuna. Tra l'altro,

⁹⁰ Da quattro su cinque educatori nella fascia 0/3.

⁹¹ Cfr. paragrafo 2.1.

⁹² Sandro è orfano di padre da quando aveva un anno e mezzo ed è stato cresciuto dalla madre e dalla nonna (cfr. box a p. 63).

spesso lo stupore o la diffidenza iniziale dei genitori viene superata, anche solo con il periodo dell'ambientamento al nido o la prima riunione di classe.

I genitori magari all'inizio sono un po' titubanti... mi è capitato che mi chiedessero: "quindi cambi tu il pannolino?". "Sì lo cambio io!"... Magari un attimo di perplessità iniziale, però durante l'ambientamento, piuttosto che durante l'anno non ci sono state altre situazioni... Comunque uno va al nido e viene dato per scontato che trovi l'educatrice e invece: "ah, c'è un uomo?"... (Sandro)

Piuttosto interessante è il riferimento esplicitato da Edoardo rispetto al valore della sua presenza per i padri. Nessun altro intervistato ha fatto emergere questo punto e tuttavia è un tema che abbiamo incrociato in una delle più significative ricerche internazionali (Pirard, Schoenmaeckers & Camus 2015) e lo riteniamo di grande valore perché contribuisce a creare quel circolo virtuoso o connessione tra scuola-famiglia tanto invocati. Secondo Edoardo, infatti, per quei pochi papà che si presentano al nido è estremamente importante avere un educatore con cui confrontarsi, perché come uomini ingaggiati nella cura educativa della primissima infanzia sentono il bisogno di confronto e di rispecchiamento intragenere.

Io credo che qualcosa rimanga da grandi dell'esperienza dell'asilo nido. Non lo so... nell'inconscio... aver visto un maschio che si occupa di bambini e bambine piccole... fuori dalla famiglia. E poi questa cosa aiuta i papà. Un papà me l'ha detto esplicitamente... è un papà molto presente, viene lui al nido molto più della moglie per ragioni lavorative. E è come se gli avessi dato manforte... noi educatori possiamo essere [anche] questo... (Edoardo)

Interessante è anche la visione piuttosto 'essenzialista' delle colleghe che noi abbiamo raccolto di riflesso dalle parole degli intervistati. Nelle esperienze da noi incrociate, in genere, sono molto contente della presenza di educatori, da ingaggiare anche con i/le piccolissimi/e, forse per le competenze che portano (spostano pesi, aggiustano mobili, giocano in modo 'più fisico'...) o forse, ipotizza qualcuno, per quell'"energia diversa" portata dai maschi⁹³. Non così sereni sembrano invece i coordinatori/coordinatrici delle

⁹³ Questa considerazione apre un interessante interrogativo di ricerca rispetto alle reali motivazioni di questa accoglienza e agli eventuali stereotipi a essa legati.

Cooperative che Miro ha più volte sollecitato per un suo passaggio dall'infanzia al nido: desiderio che rimane tale per non ben argomentate ragioni. Azzardiamo l'ipotesi che sia proprio perché è un maschio.

Una pista di ulteriore lavoro di ricerca molto interessante che ci pare emergere dalle nostre interviste è di indagare proprio come le colleghe, ma soprattutto coordinatrici e coordinatori dei servizi per l'infanzia tematizzano, se lo fanno, la ridottissima presenza di educatori e maestri e cosa pensino in merito a un loro maggior ingaggio. Un lavoro che rimandiamo al prossimo futuro, perché all'interno di questa ricerca abbiamo prioritariamente scelto di approfondire quanto è emerso dai colloqui con educatori e maestri attraverso due focus group con genitori, che hanno o non hanno sperimentato la presenza nel nido dei propri figli/e di un educatore. Il prossimo capitolo è dedicato a loro.

Pascal: dalla Storia alle storie da raccontare o cantare ai bambini e alle bambine

Pascal ha 49 anni ed è maestro nella scuola d'infanzia. Nasce in una città lombarda di medie dimensioni, dove vive tuttora. Il padre ha un distributore di benzina e la madre, casalinga, qualche volta gli dà un aiuto, anche perché in casa con loro vive la nonna materna che ha cresciuto P. e il fratello più grande. Dell'educazione familiare ricorda soprattutto la severità del padre (peraltro poco presente a casa), l'importanza data all'apparenza e al giudizio degli altri/e (frutto - a suo avviso - dell'impronta del nonno carabiniere su tutta la famiglia) e qualche rigidità della nonna rispetto, per esempio, alla possibilità di invitare amici a casa. La nonna, tuttavia, è anche un punto di riferimento affettivo importante, oltre che un'ispirazione per gusti musicali e cinematografici:

mi ha un po' influenzato su alcune cose, penso anche sui miei gusti, perché i miei amici dicono che sono 'nato vecchio'.

La madre, invece - tuttora vivente, seppur molto provata da una malattia - è descritta come molto dolce, solare e positiva nell'affrontare la vita (anche le recenti vicende di salute non leggere), un po' protettiva ("mia madre mi ha accompagnato a scuola fino in terza media"). Il fratello vive con lei, mentre P. - uscito di casa abbastanza presto - di recente si è trasferito vicino, per alternarsi con il fratello nell'assistenza e nella cura della malata.

Il primo ingresso a scuola avviene dalle suore per la vicinanza dell'istituto a casa: il giudizio di P. su quell'esperienza - soprattutto alla luce della sua formazione - è piuttosto negativo, con la sottolineatura che quelle persone non erano educatrici, ma "soltanto suore", prive di qualsiasi formazione pedagogica. I ricordi di quel periodo si legano soprattutto all'obbligo di mangiare la pasta con il formaggio ("io odiavo il formaggio grattugiato sulla pasta") e all'essere sgridato perché non voleva "fare il sonnellino" dopo pranzo. La scuola primaria è connotata dalla presenza della stessa maestra per tutti i cinque anni: di lei, tuttavia, ricorda soltanto il tentativo di

correggere il difetto di pronuncia (la "erre"), facendogli mettere in bocca bastoncini di liquirizia, e nessuna particolare capacità didattica o altri aneddoti. P. si descrive come un bambino/ragazzo riflessivo, serio, indeciso, molto indeciso. Rammenta i giochi che faceva da bambino, da solo... soldatini, macchinine... ma anche orsacchiotti con i quali costruiva un suo mondo, creativo e fantastico.

La scuola media è un periodo sereno, dedicato soprattutto al gioco ("giocavo sempre"); non eccelle nello studio ma è sempre promosso. Ha un ricordo curioso: le pizzette delle suore, molto, molto buone (l'istituto era statale ma ospitato nella stessa struttura di un ordine religioso femminile cui era affidata la gestione della merenda dei ragazzi e delle ragazze). Ama l'educazione tecnica, materia nuova "durante la quale si costruiva con il polistirolo, si disegnavano le planimetrie..." e soprattutto musica. Il flauto è una vera e propria passione al punto tale che alla fine del triennio il consiglio di orientamento degli insegnanti - di cui P. ricorda davvero poco - è quello di frequentare il Conservatorio. La scelta, invece, ricade sull'Istituto magistrale, come un 'ripiego' che era una via di mezzo tra un liceo classico/scientifico "troppo pesante" e una scuola professionale "troppo limitante". L'idea di insegnare non è nei progetti di P.: quello che vuole garantirsi era la possibilità di frequentare l'Università e poi... c'era la musica.

Da un punto di vista relazionale, le superiori sono gli anni nei quali P. si apre al mondo: l'istituto, a maggioranza femminile, raduna tuttavia i maschi in un'unica sezione e P. si ritrova in una classe metà femminile e metà maschile. Gli amici di allora (un gruppetto di quattro, tutti maschi) saranno gli stessi con cui proseguirà l'avventura universitaria. Anche se il primo anno viene bocciato (a settembre), l'esperienza scolastica è nell'insieme positiva: il ricordo delle insegnanti, tutte donne (tranne educazione fisica e religione), è buono, anche se nel suo racconto non riporta episodi particolari. L'insegnante di educazione fisica è un riferimento maschile positivo - il primo citato in questi termini - soprattutto per la serietà e la passione che mette nell'insegnare; sui preti di religione sorvola con un certo imbarazzo. Lo sport aveva fatto parte dell'infanzia di P., nella forma della ginnastica artistica (scelta dalla madre "per la postura, perché faceva bene..."), disciplina nella quale P. non eccelleva perché dotato di un fisico "gracilino". Per questa ragione, alla fine della primaria aveva smesso, non senza qualche rimpianto.

Dopo le Magistrali, l'anno integrativo riveste una particolare importanza: divertente, con le lezioni spostate al pomeriggio e una vita sociale molto allargata e ricca. Tra le nuove conoscenze c'è anche un'amica (ancora oggi punto di riferimento) con molte energie e risorse che lo coinvolge in un'esperienza di associazione teatrale che ha segnato gran parte della vita di P. Il teatro lo accompagna per tutta l'Università e anche dopo e oggi è da lui considerato come un primo bagaglio e decisivo strumento per l'interazione educativa con bambini e bambine.

La Facoltà scelta è Scienze Politiche, per uno specifico interesse per la storia politica italiana degli anni Settanta: un tempo caratterizzato dal terrorismo, dallo stragismo, dal rapimento di Aldo Moro e da un clima di "guerra fredda". Una situazione di tensione costante che i genitori gli avrebbero volentieri evitato ma che, nonostante fosse un bambino di 5/6 anni, "comunque percepivo, sentivo, vedevo"; la scelta, dunque, non mira a specifici obiettivi lavorativi. Nel frattempo, in attesa del concorso per l'insegnamento che il suo diploma gli consente, lavora in pizzeria e fa esperienza come educatore domiciliare con ragazzini (primaria e medie) portatori di disabilità, cui seguono due

estati di lavoro con i/le piccole di una scuola d'infanzia (in un paese lacustre turistico). Più che una scuola assomiglia a un centro estivo ("avevamo il pulmino, andavamo in piscina due volte a settimana, andavamo in gita tutte le settimane, era estate..."), e P. rimane affascinato dalla creatività, dal movimento ma anche dai legami che molto facilmente instaura sia con i bambini/e sia con le famiglie.

A questo punto, arriva un'offerta lavorativa interessante che lo distoglie (temporaneamente) dal mondo infantile; una proposta legata al suo impegno socio-politico come volontario in città (è attivo anche all'interno di un partito): gli viene offerto il posto come responsabile culturale dei circoli di un'importante associazione culturale, prima *part-time* e poi a tempo pieno e per qualche anno questa professione lo soddisfa. Nel 2000, comunque, partecipa al concorso per la scuola, ma dovrà aspettare fino al 2008 per essere chiamato. Quando ciò avviene, lascia volentieri l'incarico e diventa maestro. Da poco più di dieci anni, dunque, P. è in una scuola d'infanzia, prima in provincia e poi in città: il lavoro che mai ha cercato esplicitamente alla fine è arrivato e l'impegno di cura educativa con i piccoli e le piccole sembra oggi essere la sua 'giusta' dimensione.

Edoardo: dalle righe e le squadre al "voglio fare la nanna con te"

Edoardo ha 35 anni e lavora in un nido nel capoluogo della Regione. La sua presenza a Milano è piuttosto recente. La sua famiglia è originaria di una medio-piccola città in un'altra regione, città nella quale Edoardo cresce come figlio unico fino a 14 anni e poi con un fratello, arrivato per la forte volontà dei genitori - dopo due aborti spontanei - a non lasciarlo da solo. La madre, preoccupata per i suoi 42 anni, lo ingaggia fin dalla gravidanza come 'aiutante' e E. accoglie e vive questo ruolo con piacere e soddisfazione. Mentre gli amici provano il primo spinello, E. va "in giro con mio fratello in carrozzina". Ricorda che quando era piccolo sua madre era un po' depressa, non tanto per la difficoltà ad avere il secondo figlio, ma probabilmente per esperienze negative con la famiglia di origine, in particolare con il padre (che come nonno, invece, si è sempre dimostrato molto attento e tenero). Di suo padre, E. racconta che era molto presente fin dalla prima infanzia, ma che soltanto da adulto - o comunque dopo la nascita del fratello - sia stato possibile instaurare un legame davvero significativo con lui. Dal punto di vista scolastico, trascorre i primi anni a casa o con i nonni materni e poi frequenta la scuola dell'infanzia dove lavora la madre. Con la competenza professionale di oggi, giudica la scelta dei suoi genitori non particolarmente brillante; tuttavia, comprende che le esigenze organizzative di una famiglia a volte possono prevalere su quelle strettamente educative. Di quegli anni ha comunque alcuni buoni ricordi delle maestre - in particolare di Paola - che ha continuato a frequentare negli anni in quanto colleghe della madre. L'esperienza più significativa sulla quale E. spende parole di grande entusiasmo, anche per le insegnanti, è la scuola primaria: frequenta un istituto statale molto rinomato in città con una ricca offerta formativa anche extra-scolastica, tra cui canto e teatro. Quest'ultima esperienza sembra sia stata davvero significativa.

Abbiamo partecipato a dei concorsi di teatro e in terza elementare siamo andati a Bari, dove abbiamo vinto con uno spettacolo su Pierino e il lupo: era bellissimo perché le maestre avevano ideato questa tecnica degli oggetti che si illuminavano solo con le luci fluo. Solo pochi di noi avevano l'estrosità e il coraggio di affrontare il palcoscenico ma

con questo escamotage tutti eravamo al buio... Erano veramente geniali le mie maestre, geniali!

A livello di rapporto con i/le pari, E. predilige le femmine con le quali svolge giochi di *maternage* con bambole e pentolini, descrivendosi come un bimbo tranquillo e riservato, un po' pigro; qualche volta additato dal "bulletto di turno" come "effeminato e finocchietto" perché sta sempre con le bambine. La cosa non sembra aver avuto particolari ripercussioni negative. Nell'insieme, ricorda una buona classe e anni sostanzialmente sereni. Nel doposcuola bambini e bambine sono seguiti da due educatori, tra i quali Luigi che E. cita - unica figura maschile dell'infanzia - con forte affetto e piacere. Con la scuola media si cambia ambiente: E. torna nel quartiere dove abita, meno esclusivo, dove già conosce e frequenta molti coetanei, maschi e femmine, e anche la preadolescenza scorre tranquilla. Sulla scelta della scuola superiore non gli viene concesso molto spazio: dato che il suo impegno scolastico è buono, ma non eccellente, i genitori lo spingono verso l'Istituto per geometri, nella convinzione che non abbia abbastanza volontà per arrivare a laurearsi e quindi sia meglio acquisire un diploma immediatamente 'utile'. Tuttavia la scelta non si rivela adatta a lui: la scuola non gli piace per niente e anche se un po' se la cava accumula presto debiti formativi ("la materie tecniche proprio non mi interessavano"). Oggi E. collega quella flessione di successo scolastico, ma soprattutto un certo disagio esistenziale nell'adolescenza, anche al farsi strada dentro di lui di una "controversia sul proprio orientamento sessuale" e la necessità di cercare accettazione. Trova un buon posto dove stare e sentirsi accolto nell'Azione Cattolica in parrocchia, dove si impegna a lungo - fino ai 22 anni - in una dinamica di "attenzione al bene dell'altro", su cui mette tutte le energie, "probabilmente anche quelle sessuali".

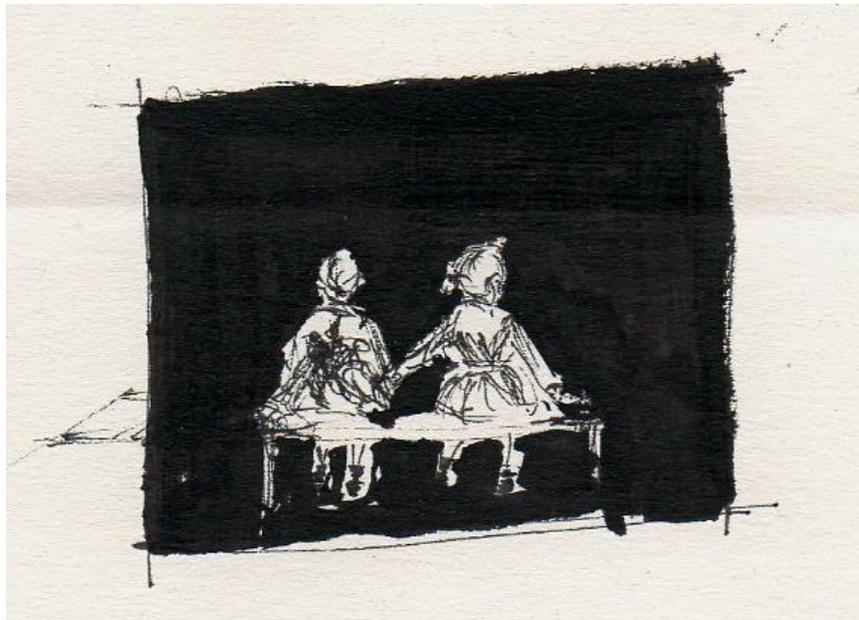
Terminate le superiori, comincia un tirocinio preso uno studio di geometri, ma ben presto realizza che non è proprio la sua strada e decide di iscriversi a Scienze della formazione (con una vaga idea di diventare maestro di scuola primaria, memore dell'amore per le sue "geniali" insegnanti) e, negli stessi anni, anche a un corso per Operatore per Servizi Sanitari (OSS). La motivazione sta sempre in quella spinta a voler fare "un lavoro con le persone": la stessa che l'ha tenuto a lungo legato al mondo cattolico fino a quando, consapevole del proprio orientamento omosessuale, si convince dell'impossibilità di conciliare le due cose.

Ero molto integralista dal punto di vista cattolico. Quegli insegnamenti se li metti in dubbio... allora crolla un po' tutto questo mondo. E quindi in maniera progressiva ho lasciato tutti i miei incarichi da catechista, da responsabile dell'Azione Cattolica...

Nel frattempo recupera le amicizie del quartiere un po' abbandonate dopo le medie, con cui può condividere nuove consapevolezze di sé. Ricorda, scherzando: "forse c'era qualcosa nelle tubature del quartiere perché tutt'ora abbiamo un gruppo e ci sentiamo in maniera assidua: siamo cinque gay e una ragazza lesbica su 20 persone". Sul piano sentimentale, tuttavia, fa fatica a vivere storie di pienezza sia con ragazze prima che con ragazzi poi.

Sul piano lavorativo, la laurea lo porta a ricoprire diversi incarichi come educatore in contesti anche molti differenti: un reparto ospedaliero, due centri per anziani, un

centro Alzheimer, una comunità per adolescenti segnalati dal Tribunale... e a sperimentare il sostegno scolastico domiciliare, sia come dipendente di una cooperativa sia come libero professionista. Ma la vita in provincia gli sta sempre più stretta e a 26 anni comincia a inviare curricula a Milano, dove approda pochi mesi dopo. Un primo incarico arriva presso una comunità di neonati tolti alle famiglie: un lavoro intenso, ricco ma troppo precario. Il contratto è rinnovato di mese in mese e il lavoro sempre a rischio. Con un affitto da pagare e i costi di una metropoli, anche se l'esperienza con bimbe e bimbi lo entusiasma, non se lo può permettere. La stabilità economica ma anche orari che gli permettono una vita sociale arrivano con un incarico presso un Centro Alzheimer, dopo un breve periodo a occuparsi di autismo. Nel frattempo, partecipa e vince il concorso per i nidi comunali e da un anno è assunto presso un asilo cittadino dove segue la sezione dei mezzani che sempre gli dicono: "Voglio fare la nanna con te". Per Edoardo è questo uno dei momenti più gratificanti e piacevoli del proprio lavoro.



Capitolo 5

*Una piacevole stranezza: la parola alle famiglie*⁹⁴

5.1 Un fenomeno da esplorare

Affrontare il tema della presenza di educatori nei servizi per la primissima⁹⁵ infanzia con genitori e genitrici è stato stimolante ed emozionante al contempo. Si tratta, di fatto, di pensare in modo più o meno astratto a chi consegniamo i nostri bambini e le nostre bambine, a chi affidiamo la loro cura e, fuori da ogni retorica, le loro potenzialità e fragilità, perché possano essere persone equilibrate e felici. Ciò significa al contempo mettere a nudo preoccupazioni e speranze, dinamiche relazionali tra adulti/e e retaggi culturali di lunga durata. Se apparentemente il focus group è un impegno di circa due ore, sappiamo bene che tanto la sua attesa quanto il periodo successivo all'incontro può essere gravido di domande, pensieri, sensazioni contrastanti.

In questo capitolo restituiamo parte dei contenuti emersi nei due focus group realizzati, attraversando trasversalmente le tematiche emerse negli stessi. Il confronto tra i/le partecipanti ci permette di affrontare almeno in parte la complessità di un fenomeno (nel nostro caso, dell'assenza di un fenomeno), che riguarda tutti gli attori in gioco e che non può accontentarsi di una lettura semplicistica. Potremmo descrivere le conversazioni avvenute nel corso dei due incontri come una continua tessitura che intreccia le esperienze biografiche dei e delle partecipanti, a vari livelli: come figli/e che hanno esperito modelli genitoriali ed educativi plurimi, come maschi e femmine che hanno vissuto il loro divenire uomini e donne, partner, genitori/genitrici e professionisti/e in una continua rinegoziazione delle modalità di relazione in famiglia, sul luogo di lavoro, etc.

Entrambi i focus sono stati un'occasione in cui con grande generosità i/le partecipanti hanno condiviso esperienze personali, lasciando che si intrecciassero con fili narrativi della propria biografia o quella di altri/e; a volte facendo sì che le narrazioni inciampassero tra loro, dando vita a momenti di imbarazzo, consapevolezza o temporaneo

⁹⁴ Cogliamo l'occasione per ringraziare Antonello Manenti per il prezioso supporto nella realizzazione dei due focus group.

⁹⁵ Si è scelto di realizzare i focus group in due nidi d'infanzia in virtù della natura spiccatamente di cura, anche corporea, tipica di questi servizi: ciò alla luce delle tematiche emerse in letteratura e dalle storie degli educatori intervistati.

smarrimento: le posizioni espresse sono in ogni caso legittime perché contribuiscono a un processo conoscitivo e di approfondimento. Ciò vale anche e soprattutto laddove una stessa persona può aver espresso un'opinione e successivamente il suo esatto contrario, o quando il gruppo ha abbozzato conclusioni per poi smontarle e delinearne di nuove, molto differenti.

Uno degli stimoli proposti nel corso delle serate intendeva indagare quali fossero le possibili cause dell'assenza di educatori nella primissima infanzia nell'opinione delle persone presenti. Tra le prime reazioni a questa domanda, ci pare significativa quella di Dario, papà di due bambini, che si chiede se le scuole, in prima battuta, vogliano avere dei maestri⁹⁶, se siano disponibili ad assumerne perché, a suo avviso “*se non c'è domanda è normale che anche l'offerta scarseggi*” (I⁹⁷, D.).

Una soluzione proposta dal gruppo è il riferimento ad azioni positive quali l'istituzione di 'quote azzurre' per i servizi educativi e scolastici, nei quali si registra una limitata presenza di maschi. Una seconda ipotesi viene formulata da Monia (II, M.), mamma di una bambina di 4 anni, che racconta di essersi interrogata circa l'assenza di personale maschile nei servizi di cura a partire dalla sua esperienza diretta in un corso di formazione in tale ambito dove le colleghe di studi erano, per la quasi totalità, femmine. Monia, a differenza di Dario, sposta l'attenzione dalle istituzioni e chiama direttamente in causa i maschi. La lettura che offre sembra dare per scontato che il nodo cruciale siano gli uomini: alla base di tale assenza vi sarebbe, infatti, la mancanza di interesse per questi ambiti lavorativi e di volontà di impegno negli stessi. Ai dubbi relativi rispetto la permeabilità delle scuole e alle motivazioni dei maschi a tale professione, seguono altre ipotesi. Una tra le più discusse riguarda la possibilità di fare carriera e l'idea, definita dai/dalle partecipanti stessi/e come stereotipata, che i maschi abbiano maggior interesse

⁹⁶ Usiamo il termine 'maestri', sebbene nel testo scriviamo di educatori, per riportare con la massima coerenza quanto dichiarato dal genitore. L'attenzione a riportare i termini usati dai/dalle partecipanti, soprattutto in questa sezione, prevarrà sull'utilizzo di termini maggiormente aderenti alla letteratura. Quando scriveremo di maestri pur in riferimento a educatori della fascia 0-3, lo faremo nel rispetto delle parole dei/delle nostre testimoni. Ciò potrà accadere anche con altri concetti la cui scelta viene da noi argomentata nell'introduzione teorica; ne è un ulteriore esempio l'uso dell'idea di 'cambiamento culturale' formulata dai partecipanti e trascritta, a scapito dell'idea di 'metamorfosi' da noi scelta.

⁹⁷ Il numero I corrisponde al focus group realizzato nella provincia di una città lombarda, il numero II, corrisponde invece a quello realizzato in città. L'iniziale puntata corrisponde al soggetto che parla indicato con nome fittizio (cfr. tabelle a p. 79 e 80). Per facilitare la lettura, il riferimento al focus group di appartenenza verrà indicato solo in occasione della prima citazione o laddove vi siano citazioni dirette.

a intraprendere percorsi professionali nei quali sia presente una prospettiva di crescita, nei termini del ‘fare carriera’, del veder crescere stipendio e mansioni, fino a ricoprire ruoli di responsabilità e potere (cfr. Erden, Ozgun & Aydilek Ciftci 2011).

Affianchiamo i termini ‘responsabilità e ‘potere’ forzandone un poco significati e confini, poiché solo durante la discussione si è giunti a una distinzione degli stessi e a una declinazione della ‘responsabilità’ in termini più relazionali e con uno sbilanciamento verso la cura dell’altro/a. In prima istanza, il ‘fare carriera’ corrisponde più a un accrescimento degli incarichi inteso come acquisizione di potere e, di conseguenza, denaro. La percezione dell’assenza di possibilità di carriera all’interno di servizi educativi come i nidi per l’infanzia, porta invece a una metamorfosi del concetto di responsabilità e lo trasforma quasi nel suo opposto. Si rinuncia al ‘fare carriera’, al guadagnare molto e con ciò si apre un nuovo orizzonte di possibile senso: la responsabilità non è più rincorsa del potere, bensì la risemantizzazione dello stesso e la ricerca di ‘realizzazione’ personale nel prendersi cura dei/delle piccoli/e e nel vederli/e crescere. È Veronica (I, V.) a introdurre la questione della carriera e ad affermare che più facilmente sono gli uomini a rincorrere tale obiettivo, per poi puntualizzare che ciò è spesso indotto da una sorta di “*spinta a dover*”, a dover essere ciò che la società - “*pur troppo*” aggiunge Delia (I, D.) - si aspetta.

Un maschio che approda ai servizi per la prima infanzia è quindi un professionista che sceglie consapevolmente un lavoro meno remunerativo di altri, nel quale soddisfazioni e riconoscimenti non sono determinati dalla posizione nella scala gerarchica; ancora, è qualcuno in grado di smarcarsi dall’aspettativa sociale di dover essere in un certo modo (Mortari 2006).

Assumendo il rischio di compiere una forzatura interpretativa ci pare interessante porre l’attenzione sul fatto che questo tema emerga proprio nel dialogo tra Delia e Veronica, accomunate dal vivere in contesti professionali estremamente genderizzati, nei quali entrambe rappresentano l’eccezione: l’inattesa presenza femminile in ambienti quasi esclusivamente maschili.

Sempre sul tema della carriera interviene Nando (I, N.), papà di una bambina di circa un anno, il quale si interroga sulle tipologie di mansioni espletate e i ruoli ricoperti da educatori e maestri intervistati, intercettando un nodo cruciale che trova in parte riscontro

nelle biografie dei nostri testimoni, ma soprattutto nella letteratura internazionale: non è raro che nei servizi della fascia 0-6 le poche figure maschili presenti ricoprano ruoli di responsabilità (cfr. Xu, Waniganayake 2017) oppure partecipino al progetto educativo della struttura come esperti esterni.

Come in un labirinto, il confronto sul tema della carriera porta i due gruppi a esplorare differenti piste interpretative - alcune senza uscita, altre maggiormente generative - e ad ampliare gli elementi che compongono il complesso quadro dell'assenza di educatori nei servizi per la prima infanzia. Morena e Carlotta (I, M. e C.), e Pietro (II, P.), papà di due bimbi e una bimba, incrociano il tema delle aspettative sociali e della carriera professionale alla delicata questione delle scelte formative e dell'orientamento professionale dei ragazzi, potenziali futuri educatori.

Carlotta esprime la sua perplessità rispetto al dover decidere per il proprio futuro in un momento di estrema fragilità come gli anni delle scuole secondarie di primo grado. Pietro pone invece l'attenzione su un ulteriore aspetto, complementare e altrettanto importante.

secondo me molto incide il fatto di... quando viene fatta una scelta: cioè, la si fa in ambito adolescenziale quando si hanno gli occhi puntati addosso di tutti i propri amici e adesso con i social chissà ... e quindi il dire: "ok, tu che fai? Ingegneria, economia e commercio, il geometra, questo e quell'altro... io, educatore". Avresti su di te, in una fase dove si forma o si è già formato, si è formato da poco, si forma il carattere, tutto, avresti su di te gli occhi appunto di chi ti dice: [...] "ma vai a fare un lavoro da donna?"; e quindi già da lì parte il minor numero di educatori... di potenziali educatori di quelli che sono un po' in una fase dove bisogna dire: "no, però preferisco fare il ragioniere"... (II, P.)

Vengono quindi messi in discussione l'orientamento professionale offerto ai ragazzi preadolescenti e il periodo in cui tale percorso viene proposto; a ciò si aggiunge l'esplicitazione dell'influenza agita dal gruppo dei pari in primis e dalle aspettative familiari e sociali quali fattori che determinano scelte formative e percorsi professionali (Biemmi & Leonelli 2016). Come emerge nella prosecuzione del dialogo tra Renato e Pietro (II, R. e P.), tali aspettative coinvolgono anche la sfera familiare che gioca un ruolo fondamentale in un delicato periodo come quello dell'adolescenza (Barone 2019).

5.2 Luoghi e ruoli e di genere

L'esperienza biografica fa sì che vissuti esperiti direttamente facciano risuonare tematiche altrimenti generali e per questo forse più astratte, distanti. Intrecciare la propria biografia con quanto viene discusso a partire dal tema scelto favorisce la riflessione e un clima di scambio tra i/le partecipanti. A questo proposito ci sembra utile riportare uno stralcio della narrazione di Veronica che, nel parlare della propria esperienza diretta, arriva a esplicitare una serie di temi emersi nel corso della discussione, facendoli risuonare e focalizzandosi sempre più sull'argomento.

Vi faccio un esempio: io ho sempre lavorato in produzione e mi occupo di sicurezza. Quando tu arrivi in una metalmeccanica, il 99% delle persone che lavorano su turni, transfer, etc. sono uomini. Appena entri ti guardano così... già ero giovane quando ho iniziato. Quando mi presento la prima cosa è: "cosa ci fa una donna qua in mezzo?" [...] quindi immagino... [...] arrivo a scuola e penso: "cosa ci fa qui un uomo?". Immagino che una delle prime cause sia proprio questa: il fatto che l'uomo e la donna in certi contesti non sono così usuali ed è più difficile inserirsi. E non ti viene nemmeno in mente di fare un tipo di studi o un certo lavoro se sei di un sesso o dell'altro. Io mi ricordo che quando mi sono iscritta a ingegneria, aprivi la porta del bagno delle donne e c'erano gli urinatoi... la struttura era stata pensata solo per gli uomini e non è banale come cosa... (I, V.)

Veronica, che è stata in grado di superare le barriere imposte dal condizionamento sociale, testimonia come tutto il percorso formativo e professionale sia costellato di segnali - spesso trasformati in ostacoli - che comunicano quanto un maschio o una femmina possano essere fuori luogo in determinati contesti. Quasi ad affermare che non è sufficiente avere il coraggio di scegliere un lavoro ritenuto non standard per il proprio genere, ma che tale scelta debba essere riconfermata e rinnovata in ogni passaggio della propria traiettoria professionale: dai banchi di scuola con i/le propri/e pari, agli uffici o cantieri, nella relazione con i/le colleghi/e. Gli spazi fisici e simbolici, i luoghi di studio e lavoro attraversati quotidianamente, diventano così ambienti in cui, paradossalmente, sentirsi fuori luogo. L'essere "*inusuali*", per citare Veronica, diventa immediatamente qualcosa di molto di più: non essere/sentirsi al proprio posto. I corpi e gli immaginari che li accompagnano subiscono così un disciplinamento costante (Foucault 1975;

Mantegazza 2003), spesso implicita e perciò anche più efficace, su cosa e chi si possa desiderare essere.

Una questione attorno alla quale entrambi i gruppi si sono soffermati per diverso tempo è l'influenza del contesto socio-culturale sulle modalità di performare il genere nei luoghi di lavoro e, di conseguenza, la possibilità/necessità di un 'cambiamento culturale', come loro stessi/e lo hanno definito, affinché alcune dinamiche *gendered* di esclusione/inclusione possano essere superate. Mamme ingegnere, papà che cambiano pannolini e che restano a casa con la propria bambina o bambino per un tempo significativo immediatamente dopo la nascita⁹⁸, coppie genitoriali che si dichiarano aperte a qualsiasi professione i/le loro figli/e vorranno fare... sono solo alcuni degli spunti che i/le partecipanti hanno condiviso per poter segnare la distanza, in alcuni casi, non in tutti, da modelli che potremmo definire più tradizionali. Pietro e Morena dedicano, ad esempio, molta attenzione a descrivere il contesto sociale al quale fanno riferimento e dal quale, augurano, ci si possa sempre più emancipare. Con loro anche altri/e raccontano di famiglie di origine nelle quali i modelli genitoriali erano spiccatamente standardizzati e i ruoli di cura e *breadwinner* chiaramente suddivisi tra femmina e maschio.

Il ragionamento che si sviluppa nei due gruppi va nella direzione di identificare punti di rottura e processi di trasformazione dal passato - spesso un passato molto recente - nei quali intravedono spiragli di cambiamento in parte in atto, in parte in divenire, all'interno del quale anche la presenza di (pochi) educatori maschi nella primissima infanzia rappresenta una fase, un preludio a un fenomeno potenzialmente in espansione.

secondo me, come diceva prima Pietro, bisogna proprio andare alle radici e sarà solo questione di tempo [...] bisogna insegnare ai nostri figli che possono essere quello che vogliono, possono seguire le loro inclinazioni, sia i maschi che le femmine e quindi poi è una questione di generazioni, i nostri figli saranno gli adulti di domani, e quindi un domani mio figlio se vorrà, se avrà l'inclinazione, se avrà il desiderio di fare l'educatore, magari si lancerà di più [...] (II, M.)

Nelle parole di Maura (II, M.) emergono due aspetti significativi sui quali vorremmo soffermarci: da un lato, viene esplicitata la possibilità del cambiamento, di una

⁹⁸ Si veda l'accenno ai 'latte pappas', papà che in Svezia scelgono di trascorrere a casa un tempo significativo dopo la nascita dei/delle figlie (cfr. paragrafo 1.4).

metamorfosi diremmo noi. Vi è una società in trasformazione che in tempi relativamente brevi muta; dall'altro, viene chiaramente esemplificato come tale metamorfosi faccia già parte di alcuni aspetti della vita quotidiana della sua famiglia, così come di altri nuclei raccontati dai/dalle partecipanti ai focus. Queste due traiettorie corrono parallele e distinte e, a più riprese nel confronto di gruppo, paiono distanti, intangibili, separate.

Sembra quindi che non vi sia percezione di come una metamorfosi individuale/famigliare sia parte integrante, nonché energia propulsiva, per una metamorfosi collettiva. I due percorsi non sono a nostro avviso separati e sono molto più interdipendenti di quanto i/le partecipanti abbiano esplicitato. L'oggi e il domani, il futuro in cui il cambiamento sarà compiuto, sono connessi da un *continuum*, dalla tensione utopica del processo metamorfico che è anche composto da fenomeni che si manifestano a diverse velocità: momenti di grande accelerazione e periodi di stagnazione; aspetti della nostra vita in cui riusciamo a essere noi stesse/i la metamorfosi che desideriamo e aspetti nei quali, magari senza volerlo, restiamo ancorati/e a modelli conservatori.

I padri - con più frequenza delle madri - dichiarano di rendersi conto di essere promotori/trici di un cambiamento: le modalità di relazione e cura che adottano verso i loro figli e le loro figlie hanno, oltre che un valore in sé, un effetto trasformativo delle modalità pensabili di essere uomini e padri, così come donne e madri, ingaggiate/i in relazioni di cura maggiormente collaborative e mutuali con i/le partner. Il cambiamento culturale, quindi, è a tratti descritto come un processo astratto, estremamente volubile; al contempo viene narrato nelle scelte e negli accadimenti quotidiani. Il passaggio immediato e non sufficiente - perché diventi consapevolezza e operato collettivi - che viene proposto nella narrazione di alcuni/e dei/delle partecipanti è quello di offrire nuovi modelli di paternità che aprano a nuove possibilità di essere per il maschile e ci si auspica che ciò avvenga in ambito professionale. Se vi saranno sempre più uomini e padri capaci di “*essere altro*”, citando ancora Veronica, di sentirsi “*al loro posto*” e essere riconosciuti tali anche in ambienti finora poco abitati, il “*cambiamento culturale*” potrà essere compiuto perché bambini e bambine, preadolescenti e adolescenti, avranno la possibilità di immaginare di essere ciò che desiderano (Biemmi 2010/2017²).

Rispetto alla presenza di educatori al nido è Nando a dire in modo molto chiaro quanto spesso capiti di essere spaventati da ciò che è inusuale e come sia importante superare il

primo impatto, le “*paranoie*”, gli “*oddio come sarà...*” per poi rendersi conto che, del resto, non è così diverso. Delia (I, D.) lo segue puntualizzando che l’intelligenza si dimostra nella consapevolezza delle proprie paure e resistenze e nella capacità di non lasciarsi frenare da queste.

Approfondito il punto di vista dei/delle partecipanti sulle possibili cause dell’assenza di maschi nei servizi per la prima infanzia, esplorato il tema del cambiamento sociale e approdati alla necessità di nuovi modelli di maschile, sia tra le mura domestiche sia nei servizi educativi, approdiamo agli immaginari relativi a chi siano (o debbano essere), per mamme e papà, questi educatori. Alla luce di quanto discusso fino ad ora, per i/le partecipanti un maschio in grado di superare condizionamenti sociali e famigliari, determinato nel perseguire le proprie aspirazioni e desideri, anche a scapito delle pressioni che lo vorrebbero ‘uomo in carriera’ (quindi disposto a rinunciare a un buon stipendio e alla scalata sociale che una azienda può offrire, inoltre in grado di superare le possibili resistenze di colleghe o coordinatori e coordinatrici di servizi educativi) non può che essere un professionista estremamente preparato, motivato e competente⁹⁹. Se per poter esercitare la professione che ama questo ipotetico educatore, dopo aver perseguito percorsi formativi non comuni, essere stato supervisionato e controllato, aver vinto resistenze e pregiudizi - afferma Pietro - dovesse approdare nell’asilo frequentato dai suoi figli, lo considererebbe “*garantito*”.

Quindi, un maschio che riesce a diventare un educatore nella primissima infanzia, al contrario dell’immaginario diffuso e delle paure emerse da alcune dei nostri testimoni, sarebbe estremamente preparato, anche più di molte donne capitate a esercitare la professione magari quasi per caso. Alla preparazione si aggiunge la motivazione e, di conseguenza, la bravura. Secondo Dario ciò comporta che i maschi presenti siano anche più bravi e motivati di molte loro colleghe, che hanno forse scelto questa professione con meno consapevolezza, lasciandosi trascinare dall’idea che sia “*un lavoro da donne*”,

⁹⁹ È interessante qui richiamare la ricerca realizzata nella Federazione Vallonia-Bruxelles con i rischi e le opportune contromisure che da essa emergono (cfr. Pirard, Schoenmaeckers & Camus 2015 e Hikkilä & Hellman 2017).

quindi ‘naturalmente’ alla loro portata. Se questo papà ha ragione possiamo esplicitare che le donne corrano il rischio di incorporare il ruolo di cura dandolo per scontato.

Nessuna ragazza, infatti, si immaginerebbe di fare l’elettricista o la giardiniera senza la dovuta formazione o esperienza tutelata sul campo; è invece culturalmente più facile pensare che per stare con i bambini e le bambine non servano competenze e preparazione specifiche. Sabrina (II, S.) prosegue il ragionamento arrivando a una conclusione simile e aggiunge un ulteriore passaggio: ipotizza, infatti, che fino al recente passato, il lavoro con i piccoli e le piccole era considerato “*qualcosa di estremamente semplice, quasi spontaneo, tanto facile che potesse essere svolto da chiunque*”: dal momento che le donne erano considerate inclini ai compiti di cura, “*beh, lo potevano fare, ne sarebbero state per forza capaci*”.

Le ipotesi ritrovate nella letteratura vanno anche oltre: nel momento in cui ci si rende conto che occuparsi della formazione dei/delle piccole è cosa seria e complessa, che richiede grandi competenze, conoscenze interdisciplinari e spiccate capacità relazionali, cambia l’*appeal* e con estrema lentezza, ci si apre anche al maschile, anzi si richiede la presenza come indispensabile (Pirard, Schoenmaeckers & Camus 2015).

Questo passaggio permette di anticipare un aspetto che ci pare importante sottolineare e che affronteremo in modo approfondito successivamente. Dario mette infatti in evidenza come i condizionamenti culturali agiscano in modo bidirezionale verso maschi e femmine, influenzandone scelte e prospettive. Se è vero che un maschio per approdare alla professione di educatore nella primissima infanzia deve probabilmente fare uno sforzo maggiore rispetto alle proprie colleghe, per le stesse la facilità di accesso a tale mondo rischia nello stesso modo di essere uno scivolo che le allontana più o meno consapevolmente dalla possibilità di pensarsi professionalmente altro e - aggiungiamo noi - di esercitare riflessività sul proprio lavoro (Schön 1993). E ciò sembra dire molto anche del tipo di professione e del valore sociale a essa attribuito (cfr. Erden, Ozgun & Aydilek Ciftci 2011).

Si crea una antitesi curiosa: professionista ipercompetente *versus* lavoro a scarso riconoscimento sociale. Quale maschio è adatto e può fare questo lavoro, può essere accettato dalle famiglie e, forse, anche dalle colleghe? Nel primo dei nostri focus group, Delia propone una ipotesi abbastanza definita del “*tipo di maschio*” al quale si sentirebbe

di affidare la propria bambina: delicato, elegante, rassicurante come il proprio compagno o l'educatore da lei già incontrato. Delia continua il ragionamento spostando l'attenzione sull'aspetto esteriore: parla dell'educatrice che l'ha accolta il giorno della visita al nido e di come l'apparenza abbia giocato un ruolo fondamentale rispetto a instaurare una prima relazione di fiducia. Racconta che se quella stessa educatrice avesse avuto un tatuaggio molto visibile sul collo, questo forse avrebbe influenzato negativamente il giudizio. Arrivare al nido ed essere accolte da una persona che a lei è parsa gentile, affabile e affidabile sembra aver fatto la differenza, più che l'essere maschio o femmina.

Quel che accade in questa situazione, ma l'abbiamo visto ripetersi nel corso della discussione in merito a diversi argomenti, è che nel momento in cui si cercano riferimenti generali risulta relativamente facile costruire immaginari e teorie sul quel che la realtà potrebbe o dovrebbe essere. Quale maschio? Quale società? Quale modello genitoriale? Nel momento in cui ci si smarca da un piano di riflessione astratto e il confronto o il pensiero individuale proseguono certezze e ipotesi - spesso basate su idee stereotipate delle maschilità - perdono di compattezza, per lasciare spazio a visioni più parziali, in cui a fungere da ago della bilancia non è il soggetto di cui si parla, bensì lo sguardo e la prospettiva di chi osserva.

Morena, che si sperimenta come collega di un educatore, va dritta al punto: la principale difficoltà in cui incorre un maschio è il pregiudizio da parte delle famiglie così come delle colleghe e la necessità conseguente di "*dover dimostrare di essere in grado*". Morena non ha invece dubbi sul fatto che un educatore preparato e "*portato a fare questo tipo di lavoro può fare tutto e non incorre in nessuna difficoltà pratica*". Il contributo di una partecipante con il doppio ruolo di mamma e educatrice è stato incisivo, perché in più occasioni ha offerto al gruppo concretezza rispetto all'operato nei nidi, contestualizzando ragionamenti che in alcuni casi rischiavano di sovrapporre ruolo professionale e ruolo genitoriale.

Ne è un esempio la riflessione proposta da Benedetta (I, B.) circa la necessità di avere figure femminili all'interno del nido perché potenzialmente più 'materne'. La forzata coincidenza educatrice-surrogato materno, motivata come bisogno dei/delle bambine di continuità tra casa e nido soprattutto nel primo anno di vita, viene messa in discussione da Morena riconducendo il discorso alle mansioni quotidiane di chi lavora in quelle

strutture. Educatori ed educatrici non rappresentano un surrogato di madri e padri e a marcare questa differenza è il fatto che le educatrici, a differenza di alcune madri, non allattano - unico reale elemento di differenziazione tra i due sessi, dopo la nascita di un bambino/a.

5.3 Esplicitare paure, svelare pregiudizi

Possiamo affermare che fino a che si tratta di leggere le trasformazioni del contesto sociale e dare conto, con i dovuti distinguo, di un processo trasformativo in corso all'interno del proprio nucleo familiare, ristretto o allargato che sia, le narrazioni appaiono maggiormente fluide. Quando il discorso vira sull'oggetto della ricerca, la presenza di voci divergenti in entrambi i gruppi ha reso più complesso il confronto e permesso di esprimere anche preoccupazioni e pensieri meno socialmente accettabili.

[...] all'inizio dicevo: va beh, è un insegnante... però poi mi sono fermata. Sarà forse il coinvolgimento della televisione, saranno le notizie che passano a raffica, saranno che ti tartassano di notizie sulla pedofilia, su abusi sui bambini, però devo dirlo in maniera onesta, sarò bacchettona, però non ho risposto subito: "che problema c'è? Non mi farei nessun problema". Mi sono fermata a pensare. Da mamma stavolta mi sono fermata a pensare. Ho detto: "la mia bambina, tre anni e mezzo [...] se dovesse accompagnarla un maestro a fare la pipì come mi sentirei?" Non lo so come mi sentirei. In tutta onestà ... non so, non so rispondere oggi... (II, M.)

Pietro prova a rispondere a Monia portando la propria esperienza, specularmente rispetto a quella appena raccontata, e condividendo che il pensiero dei propri bambini accuditi da una educatrice non gli si è mai posto come problema. Il dialogo tra i due genitori continua e Monia sposta l'attenzione dall'educatore (potenzialmente pedofilo) alla sua bambina, che, in quanto femmina, correrebbe un rischio maggiore rispetto ai figli (maschi) di Pietro.

Il breve scambio tra Monia e Pietro permette di soffermarsi su due temi particolarmente importanti per questo lavoro di ricerca. Il primo ha a che fare con l'associazione tra il maschio e la pedofilia - o, più in generale, l'abuso e la violenza: nelle biografie che abbiamo raccolto, così come nella letteratura internazionale (McGowan

2016), questo è un aspetto che emerge a più riprese. E rappresenta, per contro e portandolo all'estremo, la concezione di un femminile capace necessariamente di cura, di accoglienza e di vicinanza. Due facce della stessa medaglia che vuole maschi e femmine racchiusi in stereotipi agli antipodi e autoescludenti. Non ci pare un caso che alcune preoccupazioni, tra le quali la pesante ombra della pedofilia, siano emerse all'interno del gruppo di genitori/genitrici che non esperisce quotidianamente la presenza di un operatore maschio con i loro bambini e bambine. Resta ovviamente questa una ipotesi che ci piacerebbe poter ulteriormente indagare.

In seconda battuta, emerge anche la concezione di un femminile (le bambine) più debole, la proiezione di un destino stagiato all'orizzonte. È questo un tema rispetto al quale Monia, dopo essersi distanziata dai modelli genitoriali tradizionali, torna ad aderirvi. Quando da adolescente accusava il padre di essere troppo rigido e inutilmente preoccupato nei suoi confronti, lui le rispondeva che avrebbe capito una volta genitrice. E così è stato: da madre Monia esplicita la paura “*del sesso debole*”, “*della donna indifesa*” e “*di chi se ne potrebbe approfittare*”; pur avendo ben chiaro e arrivando ad esplicitare che questa è probabilmente una preoccupazione infondata. Ammette anche di non poter far altrimenti, non può evitare di sentire quel che prova. Prosegue Cinzia:

io ho avuto un'esperienza di un maestro all'epoca, alla scuola dell'infanzia, quindi alla scuola materna, noi avevamo un maestro e una maestra. Benissimo, abbiamo avuto un'esperienza bellissima. Oggi come oggi da mamma anche io avrei forse qualche difficoltà in più: comunque l'impatto all'inizio è forte. [...] Forse perché vedi più nella donna una figura materna, una figura che possa accudire meglio. [...] per me la debolezza sta nel bambino. (II, C.)

Che sia perché le proprie figlie sono femmine o perché maschi in tenera età, il fantasma di uomini adulti meno capaci di cura rispetto alle donne torna a emergere. Lo sguardo sul femminile viene qui esplicitato prima per quanto riguarda le bambine e si espande poi alle figure adulte: non tanto nel sottolinearne una possibile maggior fragilità, quanto in relazione ai ruoli di genere. Uomini e donne che pur nella loro quotidianità vivono modalità relazionali di reciprocità e condivisione dei compiti di cura, in alcuni casi, restituiscono un immaginario dell'essere maschio e femmina essenzializzato.

È Dario che prova a spostare l'attenzione sul singolo individuo, puntualizzando che - rispetto alla propria esperienza personale nella gestione e cura dei bambini a casa - non vede differenze significative tra i sessi. A suo avviso, il valore aggiunto deriva dal fatto che uomo e donna, pur essendo in grado di compiere le stesse mansioni, approcciano in modo diverso le situazioni, dando modo ai/alle figli/e di apprendere. Lo stesso dovrebbe avvenire a scuola: secondo lui, dovrebbero ugualmente essere presenti figure maschili e femminili per “anticipare” ciò che i/le piccoli/e vivranno nella loro vita. Questa percezione sembra implicare da un lato una visione abbastanza essenzialista dei generi, dall'altro mette in luce un aspetto diffuso nella nostra società quale l'implicita complementarità. Un'altra sfumatura di una concezione essenzialista dei generi viene proposta da Sabrina, che afferma:

[con il maestro faceva cose che suo figlio] con la maestra non poteva fare, nel senso che si rapportava con la fisicità, e devo dire che secondo me servirebbero più educatori proprio per avere come controparte sia un uomo sia una donna, perché con la maestra ci puoi andare perché in quel momento magari hai bisogno di una coccola e ti senti magari più predisposto ad avvicinarti alla maestra, però magari nella fase del gioco, dello scherzo e così, ti senti magari da bambino più predisposto... (II, S.)

Nel corso del dialogo anche Federico (II. F.) interviene, accentuando l'aspetto della “naturalità dei compiti di cura per la donna” e questa sembra essere un'opinione ancora abbastanza diffusa: ecco perché sottolineiamo il tema dell'essenzializzazione dei generi. Tanto la posizione di Dario quanto quella di Sabrina o Federico, con accezioni e sfumature diverse, hanno ancora una volta molto a che fare con un clima culturale che ci riguarda tutti/e, più o meno consapevolmente. Pure l'argomento della fisicità che si concretizza nel dibattito con il “fare le coccole”, desta un acceso dibattito tra i/le partecipanti del secondo focus che si confrontano su chi, come e in quali occasioni tra mamme e papà è più ricercato/a o più efficace nel coccolare il/la propria figlia. La differenziazione tra maschi e femmine nel costruire relazioni potenzialmente differenti con bambini e bambine all'interno dei servizi per l'infanzia, si ripropone anche nel contesto familiare dove emerge che mamma e papà hanno competenze e inclinazioni diverse: tenerezza e coccole lei; gioco fisico, divertimento e scherzi lui.

Ciò che stupisce in queste riflessioni è il fatto che in diversi passaggi molti dei genitori e delle genitrici presenti raccontano una quotidianità dentro le mura domestiche che è, almeno in parte, differente. Ci si coccola, si gioca, ci si diverte, si preparano pranzi e cene, ci si veste e lava, si cura la casa senza una reale e netta distinzione di ruoli; ciò nonostante pensano che maschi e femmine siano identitariamente diversi. Sembra cioè che vi sia una grande difficoltà nel riuscire a districarsi tra i vari livelli del vivere e del sentire e a conciliarli.

Veronica racconta con chiarezza questa complessità (II,V.), affermando che razionalmente è evidente che *“sia poco sensato stare a ragionare su quote e percentuali di maschi e femmine presenti in un servizio, perché di fatto si valutano le competenze, la proposta educativa, la struttura, il modo di lavorare e la singola persona in quanto professionista”*. Al contempo, questa lucidità - nel senso di capacità di valutare razionalmente un contesto e una persona - vacilla alla prova di ciò che Veronica definisce ‘irrazionalità’ e noi chiameremmo ‘emotività’. Secondo lei, è difficile capire se ciò avvenga a causa di abitudini o per colpa di retaggi culturali; resta un dato significativo la fatica emotiva di fare concretamente i conti con tutto ciò e di avere uno sguardo riflessivo e critico, per andare oltre le proprie difficoltà.

Stimolati/e a riflettere sui rischi di un pensiero essenzialista tra maschi e femmine, i/le partecipanti proseguono il confronto che assume gradazioni differenti:

dare anche questo ‘esempio’ ai bambini, che anche la figura maschile può essere affettuosa, dolce, accondiscendente quanto lo può essere la figura femminile. Un bambino abituato a stare nove mesi, un anno, tre mesi, solo con la mamma, perché i primi mesi poi è un rapporto prettamente madre-figlio, si trova dall’altra parte ad avere una figura maschile alla quale non è abituato ad avere lo stesso affetto, le stesse modalità. Questo è un valore aggiunto che si può dare ai bambini, che anche il papà o l’educatore di turno può essere non come la mamma, ma come può essere un uomo. Valore aggiunto. (I, M.)

Federico trae la conclusione che quello che conta *“è con chi il bambino si confronta, [...] quindi sia il lato emotivo sia il lato un po’ più educativo, più severo o più morbido*

più coccoloso, l'importante è che abbia questo mondo dove si confronti al di là di chi lo esprima poi” (II, F.).

A noi preme aggiungere quanto sia importante riconoscere che se la storia è frutto soprattutto di cultura ed educazione, assume ulteriore senso collocarsi negli scarti mutevoli tra narrazioni egemoni e contronarrazioni perché quelli sono gli spazi residuali della trasformazione possibile.



5.4 Oltre le gabbie di genere... la fiducia

Lo abbiamo accennato a più riprese, ma ci pare necessario puntualizzare un aspetto teoricamente fondante questo lavoro ed emerso in entrambi i focus. Nel primo caso è avvenuto in fase di chiusura, quasi fosse un apprendimento o un pensiero lucido generato dalla discussione. Veronica sottolinea lo spiazzamento di fronte alla scoperta che le disuguaglianze, basate sulle differenze di genere, non sono soltanto a svantaggio delle donne.

Poiché siamo spesso orientati/e a pensare la discriminazione di genere come un fenomeno al femminile, rendersi conto che se riguarda le donne non può non colpire anche gli uomini, in una sorta di gioco degli specchi deformanti, è una specie di chiave magica che permette una nuova lettura sul reale. Lo stesso accade a Maura, durante il secondo focus, che si descrive come una femminista, attenta a trasmettere ai suoi bambini messaggi che vadano a decostruire gli stereotipi di genere nonché la differenziazione esasperata di ciò che “è *da maschio*” e quello che “è *da femmina*”. Maura realizza, mentre parliamo, che la discriminazione di genere è effettivamente un fenomeno che riguarda tutte e tutti.

Prendere atto della reciprocità delle gabbie permette al contempo di comprendere sempre più a fondo la natura relazionale dei generi e diventa una occasione per rinegoziare rapporti e ruoli, riposizionandosi continuamente. La fiducia all'interno della coppia genitoriale viene nominata come presupposto fondamentale affinché entrambi possano fare “*un passo di lato*” e lasciare spazio, dismettere ruoli fissi e radicati nelle attese sociali, inventarsi come madri e padri unici in quanto persone uniche in relazione con i/le proprie figlie/i.

La fiducia è un tema che torna, in entrambi i gruppi, anche come prerequisito necessario alla costruzione di relazioni positive di affidamento agli operatori e alle operatrici cui si lasciano in cura i propri bambini e le proprie bambine. I/le partecipanti al secondo focus - che non vivono quotidianamente la relazione con un educatore all'interno della struttura - di fronte alla possibilità che ciò accada, verso la conclusione dell'incontro si soffermano proprio su questo tema. Federico racconta di aver basato il proprio giudizio soprattutto sulla pregressa conoscenza delle persone che lavorano nella struttura, in

particolare la responsabile. La relazione positiva con la referente è sufficiente come garanzia della qualità del lavoro e della proposta educativa. Fidarsi dell'ente, delle figure di coordinamento, significa affidarsi anche a scelte che, di primo acchito, possono sembrare controcorrente e difficili da perseguire. Ci pare significativo riportare brevemente un episodio verificatosi a chiusura del secondo focus, quando Renato, nel salutare all'uscita la responsabile, le dice in forma di battuta: *“Allora da settembre mi raccomando... educatore maschio!”*.

Il tema emerge anche nel primo focus in un modo inaspettato, quando durante la discussione, Benedetta si interroga su cosa avrebbe fatto se nel nido frequentato da sua figlia ci fosse stata una équipe di soli maschi. Questo scenario, per certi aspetti estremizzato, permette al gruppo di confrontarsi spingendo al limite quella che, in più momenti, viene definita *“l'apertura mentale”*, facendo emergere posizioni differenti.

Certo è che, nel primo focus, nel momento in cui si fa riferimento diretto all'educatore che all'interno del nido si occupa quotidianamente dei/delle loro bambini/e cambia tutto: la fiducia passa attraverso la conoscenza diretta, la sperimentazione della professionalità e delle competenze e, a detta dei/delle partecipanti, superato il primo impatto, definito come *“strano”*, è un percorso in discesa. I criteri di valutazione citati hanno quindi a che fare con l'esperienza dello staff, la storia sul territorio e la reputazione della struttura. Non tutti/e concordano con questa posizione, poiché come abbiamo già visto, in alcuni casi prevale la visione che maschi e femmine siano diversi e assolvano a funzioni differenti, e che nella fascia di età 0-3 sia necessaria anche una figura femminile, intesa come colei che in modo migliore possa sostituire o surrogare l'assenza della madre. Non ci soffermiamo oltre su questo aspetto perché ci preme, piuttosto, indagare una seconda conseguenza derivante dall'affidarsi all'ente.

Mettiamo caso che la responsabile da settembre decide [...] di introdurre un educatore. Secondo me, dato che penso che tutti noi ci fidiamo di lei, ci fidiamo della struttura, non avremmo questo problema, credo, ad accettare una figura maschile qua dentro. Non sto parlando in generale, sto parlando di qua. E questa cosa pian pianino cosa vuole dire? Che le settanta famiglie iniziano a dire: “ah però!” Cioè iniziare a lavorare un po' in questo senso... (II. R.)

Renato pone il tema del contagio positivo (Koch & Farquhar 2015) attraverso modelli di ruolo, contronarrazioni viventi. Se nella scuola frequentata dalla sua bimba da settembre vi fosse un educatore maschio, tutte le famiglie inizierebbero a ritenere possibile questa situazione. Forse non ad accettarla da subito, ma di certo a contemplarla tra le offerte. Oltre a educatori, a famiglie e a colleghe *breakers*, servono dirigenti e 'strutture' (intese come organi decisionali) che assolvano lo stesso ruolo. E in questo vi è ampio margine per un ruolo e una maggior assunzione di responsabilità istituzionale. Vi è un ulteriore aspetto relativo al tema della fiducia quale elemento dirimente nell'accettazione della presenza di educatori. Superato l'impatto iniziale, da Cinzia emerge il bisogno di costruire relazioni quotidiane e durature con un eventuale educatore, per avere il tempo di conoscersi più in profondità. Anche i/le partecipanti al primo focus confermano la ricchezza della conoscenza quotidiana, a ricordare che, come in tutte le relazioni umane, presto o tardi non vi è più un rapporto con un personaggio indefinito e stereotipato, bensì con un uomo (o una donna) in carne e ossa, con cui ci si misura attraverso lo scambio, la capacità di comunicare, l'affinità di carattere e il comune interesse per bambini e bambine.

A me il pensiero è venuto all'ultimo discorso. I nostri figli frequentano tanti maschi e tante femmine ed è una cosa normalissima. Quindi perché deve venire il dubbio nella figura dell'educatore? Sì, ci viene perché ne abbiamo parlato fino adesso, però, nel momento in cui nella vita quotidiana, maschio equivale femmina, dovrebbe essere la stessa cosa anche al livello delle persone a cui le affidiamo in una struttura. (I, V.)



Capitolo 6

Appunti per proseguire il viaggio

Al termine del nostro viaggio è tempo di provare a fare sintesi tra quanto è emerso nelle interviste biografiche a educatori e maestri e nel confronto con le famiglie nel corso dei due focus group.

È innegabile che alcune questioni siano trasversali e che siano state tematizzate - se pur con sfumature differenti - nei diversi contesti della nostra ricerca e che alcune, in particolare, risuonino anche in molte delle ricerche internazionali citate.

Uno dei temi che ci pare oltremodo significativo è senza dubbio la paura della pedofilia), richiamata, più o meno esplicitamente e consapevolmente, da diversi soggetti coinvolti nella nostra e in altre indagini¹⁰⁰. Nel momento in cui si fa ricerca e/o si discute di maschi che hanno a che fare con pratiche educative che riguardano il corpo di bambine e bambini, in particolare nella primissima infanzia (0-3), infatti, aleggia nelle parole di intervistati e intervistate (quasi mai in modo esplicito, quasi sempre con un certo imbarazzo e timore) lo spettro, l'ombra di un possibile atteggiamento pedofilo: l'associazione tra maschilità e una sessualità distorta e non controllata/controllabile sembra pressochè inevitabile (se non esplicitamente violenta, magari 'semplicemente' ambigua nelle azioni o nel pensiero). È indicativo che i diretti interessati, i professionisti della cura educativa, citino questa paura come presente tra i/le genitori/trici quando arrivano al nido e scoprono che vi lavora un educatore, ma nessuno di loro riporti episodi specifici (accuse o episodi pochi chiari). Tra i genitori e le genitrici coinvolti/e nei focus group sono soprattutto coloro che *non* hanno sperimentato la presenza di un educatore al nido che sollevano apertamente la questione. Un fantasma nell'immaginario più che un'esperienza tangibile, verrebbe da sottolineare.

È chiaro dunque che si tratta di uno spettro perché 'aleggia' nell'aria senza una reale consistenza, senza una corrispondenza nella quotidianità esperita da educatori e genitori/trici; tuttavia, agisce come una presenza costante, come una paura che frena le famiglie nel concedere fiducia e condiziona gli educatori a controllare, a volte in modo

¹⁰⁰ Cfr. Mistry & Sood 2013; Joseph & Wright 2016; Heikkilä & Hellman 2017; Xu & Waniganayake 2017.

spasmodico e ossessivo, i propri gesti all'interno del nido (se non addirittura a selezionare quali incarichi accettare nella giornata). Come un'ombra densa che toglie aria e luce alla trasparenza e all'equilibrio di un maschio che si relaziona con minori, come una macchia che 'sporca' il legame possibile con bimbi e bimbe, legame che a questa età non può che passare anche attraverso contatti corporei e gesti intimi.

Evidentemente, c'è qui in gioco quella concezione 'tossica' della maschilità già richiamata: gli uomini come 'naturalmente' incapaci di tenerezza e dedizione, di contatto fisico distinto da una sessualità insana. Lo stesso meccanismo che da secoli ingabbia le femmine in casa perché 'predisposte' alla *riproduzione* e alla cura, inchioda i maschi nel sospetto di perversione, se non scelgono lavori *produttivi*, se vogliono occuparsi di bimbi/e che non siano loro figli/e, se vogliono agire cura educativa. Oppure - ma in fondo per un certo immaginario distorto si tratta della stessa cosa - si sospetta o ci si convince che siano persone omosessuali: quindi, non 'veri maschi' e, con più probabilità, pedofili.

La concezione 'tossica' della maschilità è anche quella che rimuove il corpo maschile (se non ingaggiato in un rapporto sessualmente performativo), in particolare nel suo rapporto con la vulnerabilità, con effetti particolarmente gravi sulla salute fisica¹⁰¹ e mentale degli uomini (Addis 2013). I maschi, nel contesto socio-culturale occidentale, ancora oggi - se pur con qualche sfumatura differente rispetto a qualche decennio fa - imparano molto presto a nascondere le proprie fragilità, le proprie debolezze e «non c'è bisogno che un ragazzo o un uomo sia pubblicamente zittito dai suoi coetanei perchè la vergogna gli impedisca di manifestare la propria vulnerabilità» (ivi: 33). Se anche non riceviamo esplicite indicazioni da parte di padri, madri, nonni/e o insegnanti, viviamo comunque immersi/e in un immaginario sociale e mediale che precede e prepara l'ingresso nel gruppo dei pari in adolescenza: contesto nel quale la minaccia omofobica è l'arma più potente per normare il comportamento maschile dentro un tracciato ben

¹⁰¹ Ci pare piuttosto sconcertante la denuncia di Philip Ball (2018) in merito all'associazione tra fertilità maschile e virilità, che impedisce di affrontare con maggior serietà ed efficacia un problema serio. Un gruppo di esperti si è espresso nei termini di 'ignoranza andrologica', ma parrebbe qualcosa di più: da decenni il numero di spermatozoi sta diminuendo in modo costante e significativo, soprattutto nell'Occidente del mondo, e ciò potrebbe avere gravi conseguenze per la salute e, in generale, per la società. Ma non si affronta la questione perché il tema si lega strettamente ai luoghi comuni su ruoli e identità di genere. L'infertilità maschile ancora oggi è un vero e proprio tabù per i maschi: si dà per scontato che virilità e fertilità siano strettamente collegate. Il modo migliore per non ammettere il problema è non misurarlo in modo preciso sull'uomo e 'scaricare' la responsabilità sulla donna. Ancora una volta.

preciso, in cui debolezze, vulnerabilità o anche solo la delicatezza di gesti, posture, parole... sono tacciate di effemminatezza, sono ‘cose da femminuccia’ o ‘da frocio’, ‘cose da donna’. Ancora.

Ancora oggi le donne sono considerate con il segno ‘meno’, valgono meno: sono il ‘sesso debole’, quelle da proteggere, da tutelare, spesso da controllare¹⁰². I maschi - abituati e socializzati al dominio di sè e del mondo, all’autonomia, alla responsabilità del comando - non possono permettersi di mostrare vulnerabilità, limiti, necessità di aiuto¹⁰³. La maschilità ‘egemone’ nel suo copione non lo prevede e sappiamo che uscire dalle performance di genere ha dei prezzi, a volte anche molto alti, per le donne ma forse ancora di più per gli uomini.

Gli educatori e i maestri che abbiamo incontrato sono certamente - continuando ad utilizzare la metafora teatrale - attori alternativi. Il copione previsto in quanto maschi lo conoscono bene, anche perchè la maggior parte di loro, come sappiamo, ha svolto un lungo percorso professionale (a volte molto ‘standard’) prima di approdare alla cura educativa. Tuttavia, ad un certo punto hanno deciso di improvvisare, di staccarsi dalla ‘parte recitata’ che le gabbie di genere descrivono e prescrivono e di avventurarsi, spesso senza modelli di ruolo, in un’improvvisazione, in nuovi percorsi che li rendono *breakers* straordinari, non senza qualche contraddizione. I ‘nostri’ educatori e maestri, infatti, non sono extraterrestri, uomini completamente nuovi, scevri da qualsiasi traccia di maschilità tradizionale, ma ibridano (Demetriou 2001) tradizioni consolidate con innovazioni e sperimentazioni. Hanno un portato pesante ma sanno andare oltre¹⁰⁴.

¹⁰² Le cronache su femminicidi e violenza di genere parlano chiaro, perfino quando i/le giornalisti/e usano irresponsabilmente espressioni decisamente improprie per raccontare gli accadimenti. Gli esempi tratti dalla stampa e dai social italiani sono innumerevoli. Per una riflessione specifica si veda, per esempio, Giomi & Magaraggia (2017) e la recente presa di posizione del movimento italiano di *Non una di meno* (<https://nonunadimenomilanoblog.wordpress.com/2019/09/15/non-una-di-meno-denuncia-la-narrazione-tossica-dei-mezzi-di-comunicazione/>).

¹⁰³ Su questo si vedano le riflessioni di Lea Melandri (2001 e 2011) e Melandri & Ciccone 2011.

¹⁰⁴ Sono i maschi di cui si parla, con altre parole, Anna Buschmeyer (2013): nella sua ricerca che ha coinvolto dieci maestri di scuola di infanzia, individua due posizionamenti estremi - intesi come idealtipi - nel continuum della ‘maschilità egemone’ (Connell 1995): da un lato i cosiddetti ‘maschi complici’ che abitano i luoghi della cura pensandoli ancora come luoghi femminili e i ‘maschi alternativi’: critici verso gli ideali maschili tradizionali, capaci di pensiero riflessivo e critico e di interrogare dall’interno il sistema patriarcatale che dicotomizza anche le professioni. Nessuno degli intervistati è completamente di un tipo o di un altro: anche se nei giovani è più visibile il tentativo di trovare una propria posizione specifica in quanto maschio, la maggior parte di loro ibrida tradizione con idee innovative.

Sandro, per esempio, è appassionato da sempre di calcio: gli piace soprattutto giocare con bambine e bambini, ma anche accompagnarli nella cura quotidiana a tavola o in bagno, senza tematizzare se sia cosa 'da donna' o anche 'da uomo'; Matteo non è esente da ansia da prestazione, ma risponde alle aspettative delle colleghe - rispetto al fatto che un educatore performi la maschilità con ruolo normativo e incarnando la figura autorevole - proponendosi anche e soprattutto come tenero e accuditivo; Giovanni si è fatto carico precocemente di responsabilità in quanto primogenito (maschio), ma ha poi imparato a reggere la frustrazione dell'impotenza e dopo aver pensato di cambiare il mondo (del disagio), ha scelto di ripartire dai piccoli/e. E, ancora, il maestro Miro che lotta ostinatamente contro i pregiudizi dei suoi datori di lavoro e vorrebbe lavorare in un nido, ma che riconosce la difficoltà di vivere la parità di ruolo nella dimensione familiare (si tratta di rompere schemi del passato senza esempi disponibili da seguire).

Per riprendere il tema del rapporto con il corpo, è evidente quando sia un filo rosso che percorre molte delle biografie raccolte; in alcune è addirittura una delle chiavi, dei punti di svolta (Bonica & Cardano 2008) potremmo dire, per l'inizio del percorso che li ha portati alla cura educativa dei/delle piccoli/e. Per più della metà di loro è il teatro che, in certi casi fin dall'infanzia, li ha abituati a interrogarsi su di sé, sulle proprie potenzialità e sui propri limiti e che ha offerto loro occasioni rare per la consapevolezza di sé e della dimensione fisico-corporea: consapevolezza che oggi ritengono preziosa nel loro lavoro educativo. Il riconoscimento della propria vulnerabilità è la chiave che consente di entrare davvero in relazione con bimbi e bimbe, in modalità non gerarchica ma di partnership (Eisler 2015), senza negare o bypassare l'asimmetria educativa.

L'interrogativo che nasce da queste biografie in qualche misura 'eccezionali' - per rarità statistica e per il livello di riflessività e di consapevolezza - è uno dei temi che ha occupato più spazio durante il confronto con le famiglie. Perché gli educatori nelle istituzioni educative che si occupano della prima infanzia sono così pochi?

Madri e padri a lungo e con differenti posizioni si sono confrontati in merito alla presenza/assenza di maschi adulti in tali contesti, oscillando tra una visione molto centrata sui singoli uomini, ancora fortemente legati a una visione tradizionale del proprio ruolo professionale che deve prevedere necessariamente carriera in progressione, prestigio sociale e riconoscimento economico (aspetti che il mondo dell'educazione poco tutela),

e la denuncia di un contesto sociale allargato, che rende quasi impossibili scelte non convenzionali.

Particolarmente acuto ci pare il confronto che si è aperto rispetto all'età nella quale in Italia oggi si chiede ai ragazzi (così come alle ragazze) di decidere il proprio destino professionale. Il termine per la scelta della scuola superiore è fissato a metà della terza media, quando in genere si hanno, più o meno, 13 anni. Ad eccezione dei licei - che in qualche modo orientano, ma non destinano necessariamente a uno specifico lavoro - istituti tecnici e professionali pongono basi molto condizionanti. La scelta che si fa a 13 anni, quindi, si rifletterà probabilmente in modo significativo su tutta la vita.

Se è difficile per un maschio adulto performare il proprio genere in modo libero e alternativo allo standard, come è pensabile che lo possano fare ragazzini in piena preadolescenza, quando la pressione del gruppo dei pari è altissima, quando essere conformi non solo è un'esigenza della crescita, ma quasi una necessità per sopravvivere nel/al gruppo?¹⁰⁵ Come immaginare, se non in modo ipocritica, che tale scelta possa essere esercitata davvero in libertà? Senza modelli di ruolo alternativi al professionista standard (che sia un muratore o un manager...) riconosciuto e in qualche modo atteso dalle famiglie, nei testi scolastici¹⁰⁶, nelle proposte mediali¹⁰⁷.... onestamente non possiamo che concordare con i/le genitori/trici nel ritenere davvero arduo che un ragazzino oggi in Italia possa serenamente scegliere una professione di cura educativa per l'infanzia.

L'intreccio tra responsabilità dei singoli e contesto sociale ci suggerisce di riprendere quanto proposto da Florence Pirard, Pauline Schoenmaeckers e Pascale Camus (2015): nel loro saggio articolano la questione delle azioni da perseguire - per favorire una maggiore presenza di educatori nei settori della cura educativa - in quattro livelli. Innanzitutto, una sollecitazione per gli uomini a mettersi in discussione a livello personale, perché compiano quel necessario percorso per acquisire libertà da destini tracciati (quello

¹⁰⁵ Cfr. Biemmi & Leonelli 2016.

¹⁰⁶ Cfr. i lavori di Irene Biemmi, in particolare Biemmi 2010/2017².

¹⁰⁷ Davvero interessante sarebbe uno spin off da questa nostra ricerca: un'indagine specifica che si focalizzi sulle rappresentazioni mediali (cinema, televisione, pubblicità, social media) del mondo dell'infanzia, tesa a indagare quali adulti siano presenti nella scena della cura educativa dei e delle piccole, quanto e come vengano presentati. Un repertorio importante, cruciale ci spingeremmo a dire in tempi di comunicazione mediale pervasiva, per la costruzione dell'immaginario collettivo.

stesso percorso che le donne in Occidente hanno intrapreso germinalmente a fine Ottocento e poi più diffusamente a metà del secolo scorso); un secondo livello riguarda le istituzioni e il lavoro di inclusione che possono esprimere, con un'attenzione e una cura mirate ai (pochi) educatori già presenti ma anche ai padri, favorendo il loro coinvolgimento attivo nella vita 'scolastica' dei bimbi e delle bimbe (situazione che poi potrebbe retroagire positivamente anche sulla presenza domestica, offrendo modelli di cura educativa ai propri figli). Il terzo livello concerne un lavoro interistituzionale: azioni co-progettate e integrate per creare reti che permettano confronto e condivisione, ma anche promozione di modelli alternativi di professioni non solo per le donne - tema sul quale si lavora da anni, non sempre con successo - ma anche per gli uomini. Infine, un ultimo livello coinvolge le politiche e la società in generale, ovvero tutti e tutte noi. I maschi in educazione non solo sono rari, ma sono anche 'professionisti invisibili' (*ibidem*): si ripropone il tema del *role model*. Se vogliamo che bambini e ragazzi siano realmente liberi nell'immaginare il loro futuro familiare e professionale occorrono misure proattive e impegno da parte di tutti/e per fornire esempi pluriversi e partiture emancipate dalle gabbie di genere.

Le madri e i padri dei nostri focus sono consapevoli di incarnare - come gli educatori e i maestri - ruoli prevalentemente non tradizionali, se pur in contesti che portano profonde tracce di un recente passato. Dichiarano, in prevalenza, di essere cresciuti/e in famiglie nelle quali la divisione dei ruoli genitoriali era standard; tuttavia, provano a interpretare un segno di discontinuità nel nuovo nucleo familiare. Il maggior coinvolgimento dei padri nella cura di figlie e figli, soprattutto, ma anche la presenza, se pur così sporadica, di educatori e maestri nei nidi e nelle scuola dell'infanzia vengono letti come segni di un cambiamento, lento, ma in atto e progressivo. La metamorfosi avviene nelle singole famiglie: gli uomini cambiano perché mogli o compagne non sono più disposte ad accettare che la responsabilità della cura ricada soltanto su di loro; le donne cambiano, cedendo pezzi di potere intradomestico, perché mariti o compagni non sono più disponibili a essere esclusi dalla cura dei loro piccoli/e.

Il punto, sul quale ormai concordano anche molti psicologi e psicologhe (Hurstel 2012), è spostare l'attenzione dai ruoli incarnati per genere alle funzioni, da un ancoraggio che si basa sulla presunta e necessaria complementarità tra maschio e femmina a una

visione che mette l'uguaglianza delle persone al centro. Anche l'evoluzione della paternità, nei contesti occidentali, ha messo in evidenza che con «la co-genitorialità, l'uguaglianza tra uomini e donne, i ruoli e le posizioni psichiche di ciascuno si trasformano all'interno della famiglia, [e] così le funzioni possono essere assunte da una donna o da un uomo. [...] è finalmente ora di ammettere che il padre, proprio come la madre, è capace di creare un'unione con il bambino, mentre la madre aiuta, così come il padre, nella differenziazione. Le funzioni non hanno più un sesso: l'importante per il bambino è che le funzioni siano assunte dall'uno e dell'altro genitore» (ivi: 7) (o dall'unico genitore presente¹⁰⁸).

I ruoli genitoriali, dunque, hanno cominciato a cambiare. Dalle famiglie occorre un allargamento verso la società: la metamorfosi da individuale e familiare può farsi collettiva, se è vero quanto scrivono due antropologi inglesi che si occupano di disuguaglianze. «Quando sarà pronunciato il verdetto della storia, capiremo che la perdita più dolorosa delle libertà umane è cominciata su piccola scala, a livello di relazione tra sessi, gruppi di età e servitù domestica: il genere di rapporti che esprimono allo stesso tempo la massima intimità e le forme più profonde di violenza strutturale. Se vogliamo davvero capire come diventò accettabile per la prima volta che alcuni trasformassero la ricchezza in potere mentre altri finivano col sentirsi dire che le loro esigenze e la loro vita non contavano, è qui che dovremmo guardare. Ed è sempre qui che dovrà svolgersi il difficilissimo lavoro di creare una società libera» (Graeber & Wengrow 2018: 53).

La prospettiva, come sostiene Addis (2013), non può che essere *glocale*: l'espressione 'pensare globalmente, agire localmente' andava di moda venti anni fa e vale ancora oggi, ma forse anche il suo contrario contiene indicazioni utili: 'pensare localmente, agire globalmente'. Se singoli ragazzi e uomini saranno più liberi di seguire i propri sogni e le proprie inclinazioni senza prescrizioni di genere, anche l'umanità nell'insieme ne trarrà beneficio. Se le famiglie saranno costruite non su incastri complementari per genere, ma sulla libera collaborazione, su paradigmi non gerarchici ma di partnership reale e contestuale, saranno tutte le persone coinvolte a stare meglio: madri e padri, figli e figlie.

¹⁰⁸ Il dibattito interdisciplinare sulla diversità delle famiglie è ormai sterminato anche in Italia. Ci permettiamo qui di citare solo qualche riferimento, soprattutto di area sociologica (cfr. per esempio, Saraceno 2012, 2016 e 2017).

Ciò che serve, secondo lo psicologo americano (*ibidem*), sono interventi pubblici mirati a ‘smascherare’ le gabbie di genere, educazione sessuale ed emotiva di bambini e ragazzi, testimonianze personali di adulti che hanno rinunciato alla performatività tradizionale in cambio di libertà. E, aggiungiamo noi, donne non più conniventi (consapevolmente o meno) con il patriarcato, ma disponibili ad accogliere e, possibilmente, a favorire la metamorfosi degli uomini.

Ci torna alla mente una riflessione (riferita ai maschi) di Asor Rosa, tratta dal testo *L'ultimo paradosso*: «Sediamo da secoli in gruppo intorno ad una tavola - non importa se rotonda o quadrata - impartendo il comando cui la nostra funzione ci abilita, distribuendo il potere che il nostro ruolo ci assegna. Anche fra amici indossiamo corazza: i momenti più intimi della nostra conversazione passano tra celate accuratamente abbassate. Le nostre mani sono chele in riposo. [...] Ma non oseremmo pensare di rinunciare al nostro circolo e alle sue leggi neanche se ci fosse promessa in cambio una libertà sconfinata, una gioia senza pari» (1985: 79). Ci piace pensare o sperare che per gli uomini, almeno per alcuni di loro, gli oltre trent'anni passati da questa riflessione possano essere serviti per cambiare idea, per cercare libertà, per trovare gioia. E anche che coloro che già sono farfalle sappiano offrirsi come *role model* per chi ancora si dibatte da bruco nel bozzolo.

I modelli, infatti, possono arrivare da quei (pochissimi) educatori e maestri presenti nelle scuole italiane, ma ancora più da padri (e anche da nonni), che - come molti coinvolti nei nostri focus - già incarnano un modo differente di stare vicini ai propri piccoli e piccole, offrendo loro esposizione alla vulnerabilità e performance di *caring*, possibili antidoti - ne siamo convinte - a *pattern* relazionali intrisi di violenza e sopraffazione. Per questi uomini che spesso si affacciano alle porte di nidi e scuole d'infanzia con un certo timore e imbarazzo, nella consapevolezza di essere nuovi e, forse ancora inaspettati, attori in quella scena, il possibile rispecchiamento in una figura maschile adulta quotidianamente a contatto con i/le minori è dirimente. Dalla ricerca emerge, infatti, che il confronto intragenere per i padri può rivelarsi significativo e funziona da rinforzo, ma serve da specchio anche per i professionisti, in modo reciproco. L'educatore, infatti, nella complicità con un padre può ricevere riconoscimento, fiducia e conferma che quello è un posto giusto anche per lui, come esperto nella cura educativa; un padre, d'altro canto, ‘conquista’ il diritto - anche in quanto maschio - alla cura dei piccoli e delle piccole.

Essere *breakers*, innovare e intraprendere strade inusuali, da soli non è facile: il confronto intragenere tra padri ed educatori diventa allora una forma potente di *empowerment* e di sostegno alle metamorfosi. Un'indicazione preziosa per i/le responsabili dei servizi educativi, ma anche per i *policy makers* perché per contagio si può davvero provare a cambiare il mondo¹⁰⁹.

Come sostengono anche Mia Heikkilä e Anette Hellman (2017), essere un 'diverso tipo di maschio' e, al contempo, essere considerato 'un uomo come gli altri' è fondamentale, per essere accolti positivamente e perché il contesto possa essere contagiato, appunto, da queste nuove presenze, moltiplicando il numero di professionisti, ma anche coinvolgendo sempre di più i padri nella cura educativa, intra ed extradomestica. Anche per le ricercatrici svedesi è necessario introdurre misure concrete nella società e, nello specifico, nelle istituzioni educative per l'infanzia: per esempio, aumentare il numero di posti di tirocinio per i maschi; far crescere la consapevolezza di genere nelle istituzioni scolastiche; proporre occasioni di dialogo e di discussione sulle disuguaglianze di genere nei diversi contesti sociali ed educativi; avere un approccio più netto e chiaro per contrastare la pedofilia¹¹⁰ nelle scuole, supportando educatori e maestri ed evitando che si trovino da soli ad affrontare situazioni di non facile gestione.

Riteniamo importante ora soffermiamarci, a partire da alcune suggestioni di Pirard, Schoenmaeckers e Camus (2015), su un aspetto di cui non è semplice dibattere. Secondo queste Autrici, anche per le acquisizioni accademiche degli ultimi decenni, molto - o, perlomeno, qualcosa - è cambiato nella percezione della prima infanzia, oggi ritenuta luogo fondamentale per la crescita di un essere umano; forse anche, o soprattutto, per questo, si chiede un maggior ingaggio degli uomini (educatori, maestri o padri che siano). Vale a dire: finché 'badare' ai bimbi e alle bimbe era considerato una pratica - nemmeno

¹⁰⁹ Un pensiero immediato va al movimento *Fridays for future* (<https://www.fridaysforfuture.org/>): la potenza di una ragazzina svedese visionaria e ostinata, Greta Thunberg, che ha contagiato milioni di coetanei in tutto il pianeta, sta producendo una metamorfosi nella gestione del cambiamento climatico, inimmaginabile, anche solo qualche mese fa. O il corrispettivo londinese, poi diffusosi su scala mondiale Extinction Rebellion <https://rebellion.earth/> (u.c. ottobre 2019).

¹¹⁰ Per un approfondimento sul fenomeno della pedofilia e pedopornografia, e in particolare in merito all'accezione culturale del fenomeno, oltre che sugli strumenti di contrasto è possibile consultare il report annuale redatto dall'associazione Meter, da anni impegnata su questi temi, al link: https://www.associazionemeter.org/index.php/informati/report-annuali/cat_view/2-report-annuali/42-comunicati-stampa-e-report-2018 u.c. 09.10.2019.

un lavoro - semplice e banale, le ‘naturali’ competenze alla cura o la ‘predisposizione’ verso i/le minori delle donne erano più che sufficienti. Ora che - è accertato scientificamente¹¹¹ - la cura educativa necessita di preparazione e competenze specifiche, ovvero è diventata una vera e propria professione, l’assenza degli uomini è percepita come meno accettabile¹¹². In tale prospettiva e nelle motivazioni che potrebbero essere messe alla base per un incremento della presenza maschile nelle istituzioni per la prima infanzia, ci pare possano esserci tracce di essenzializzazione, con il rischio di riproporre una visione complementare tra maschio e femmina, come se necessariamente ogni maschio (e ogni femmina, dunque) fosse portatore di un modello standard, di uno stile educativo ben differenziato per genere e non per preparazione e acquisizione di competenze professionali. Rischio che è trapelato anche nelle parole - successivamente problematizzate - di genitori e genitrici ingaggiati nei focus group. In alcuni scambi abbiamo visto, infatti, emergere, in riferimento a specifiche situazioni, un’interpretazione essenzializzata dei generi.

Anche in parte della letteratura consultata¹¹³ viene suggerita, di fatto, la riproduzione della complementarità, consigliando la presenza di educatori perché portatori, in quanto maschi, di capacità e funzioni diverse e specifiche (energia ‘differente’, forza fisica, maggior ingaggio nel gioco e in attività manuali vs. educatrici più ‘adatte’ a coccolare, ad accompagnare in bagno o a gestire il passaggio al sonno), anziché valorizzare la ricchezza di esperienze che maschi e femmine, in quanto persone differenti, possono portare.

Vorremmo precisare, se ce ne fosse ancora bisogno, che la nostra indagine, gli approfondimenti scientifici e anche la esperienza come genitrici ci fa sentire molto lontane da questo posizionamento e che nel lavoro di ricerca e di riflessione su questi temi non ci interessa tanto sottolineare le eventuali differenze, se mai esistono, tra educatrici e educatori in quanto tali (cioè appartenenti a sessi diversi), ma sulla necessità di aprire possibilità nella cura educativa dell’infanzia per quei professionisti, maschi o femmine

¹¹¹ Cfr. capitolo 1.

¹¹² Come già sottolineato, aleggia ancora diffusamente la distinzione tra cura ed educazione e l’allarme sulla femminilizzazione del corpo docente in Italia è letto come un venir meno delle *responsabilità educative* degli uomini. Un dibattito diffuso, invece, sulla loro pressochè assenza nel nostro Paese nei servizi della prima infanzia (associata alla *cura*) non c’è. Speriamo sia già chiaro che non condividiamo in alcun modo questa distinzione tra cura ed educazione (cfr. paragrafo 1.2).

¹¹³ Si veda, per esempio, Wardle 2003, 2004.

che siano (purché non solo femmine), con una seria preparazione professionale e forti motivazioni. È quanto è emerso anche alla fine del confronto con le famiglie: il ragionamento collettivo - partito dalla necessità di garantire completezza alla formazione dei bambini e delle bambine, intesa come offrire ‘tratti caratteristici degli uomini e delle donne’ nell’interazione - si è poi spostato al riconoscimento dell’importanza dell’indole personale e, soprattutto, della preparazione professionale e della motivazione.

Siamo infatti convinte che la cura educativa sia un tratto umano, qualcosa che - in nome della comune vulnerabilità alla nascita, e non solo - contraddistingue allo stesso modo donne e uomini. Ammoniva Kant, parecchio tempo fa: «considerate che quello che avete in comune, la vostra umanità, è più importante di [...] trascurabili differenze» (cit. in Colombo 2018: 214). Riteniamo che, proprio in questi tempi a rischio di incuria (per le relazioni, per le persone ai margini, per la natura...), di indifferenza, di connivenza con modalità fasciste di gestione socio-politica, non solo in Italia, recuperare empatia per l’altro/a, tornare «alla nostra umanità condivisa, al nostro essere in quanto umani una sola comunità di destino» (ivi: 115) sia una forma di resistenza sociale e politica preziosa.

Da questo punto di vista, la cura educativa ha un tratto «eversivo» (Pulcini 2016: 11). Confrontarsi con la dipendenza e il bisogno dell’altro/a, infatti, consente di mostrare - contro ogni paradigma neoliberale, sovranista e patriarcale dell’autonomia del singolo (maschio) - il valore universale e costitutivo della dipendenza, della vulnerabilità, del legame di interdipendenza tra esseri umani e, più in generale, tra esseri viventi. Abbiamo bisogno, per rifiutare e per contrastare alcune derive contemporanee, di «relazioni spesse» (Molinier 2019: 105), dense di empatia, di emozioni e di consapevolezza riflessiva, relazioni che in genere intratteniamo con coloro con cui intrecciamo storie significative, ma che possono essere modello da esportare anche per scambi più ‘banali’ ed episodici della vita quotidiana, affinché il ‘prendersi cura’ abbia una reale presa per l’alterazione (Rinaldi 2012) e la metamorfosi del mondo.

La cura educativa, come più volte ipotizzato, va pensata anche in ottica di prevenzione della violenza, soprattutto quella strutturale che prolifica laddove ci sono asimmetria e poca condivisione (Leccardi 2012; Koç 2013), segnando innanzitutto le vite di coloro che sono ‘messi/e sotto’, ma non senza prezzo anche per coloro che detengono il potere.

Occorre ripensare questa parola, ‘potere’, risemantizzandola nei termini della possibilità e della responsabilità e non della sopraffazione e del controllo di qualcuno/a su qualcun altro/a; occorre non soltanto un programma di educazione sessuale nella scuola - diffuso e condiviso a livello nazionale (stiamo pensando in particolare al nostro Paese, che ha un enorme deficit da questo punto di vista) - ma, ben prima, un’educazione alle emozioni per i bambini, e anche per le loro compagne, e più ancora un’educazione alla relazione o alle relazioni non stereotipate, pensate in ottica di mutualità, reciprocità, partnership - mai di dominio - a partire dalle concrete esperienze che minori, ma anche adulti, vivono.

Crediamo necessarie - come abbiamo provato a fare in questo lavoro, ascoltando educatori, maestri, padri e madri - anche la raccolta e la diffusione di ‘storie altre’¹¹⁴, di contronarrazioni (Jedlowsky 2017; Wolff Lundholt, Aen Maagaard & Piekut 2018), soprattutto sui maschi, «perchè il modello dell’individuo proprietario, produttivo, padrone di sé e del proprio destino, capace di dominare le emozioni e dunque svolgere un ruolo di disciplinamento dell’infanzia e del femminile, detentore di saperi sul mondo trasmessi tra uomini» (Ciccone 2017), si infranga definitivamente. E lasci lo spazio non solo alle rovine di un mondo che non c’è più e non deve più esserci, ma a quelle metamorfosi possibili che fanno intravedere inedite occasioni di libertà anche e proprio per gli uomini.

La diffusione di contronarrazioni è un ulteriore spunto operativo - affiancato a tutti quelli già proposti in letteratura e qui citati - che potrebbe avere una particolare efficacia inserire in innovative attività di orientamento scolastico di ragazzi e ragazze alla soglia dell’adolescenza, possibilmente prima della scelta della scuola superiore.

Abbiamo visto e più volte ribadito l’importanza che esperienze di educazione alla teatralità - o di teatro in senso stretto - hanno avuto per i nostri intervistati e non mancano

¹¹⁴ ‘Storie altre’ potrebbe essere anche il nome di un progetto costruito sulla falsariga del podcast di Michela Murgia (*Morgana. Storie di ragazze che tua madre non avrebbe approvato*) che dal 2018 propone, ogni mese, la storia commentata di una donna che in diversi ambiti (famigliare, sociale, lavorativo, culturale, sportivo, musicale...) si è distinta per essere ‘fuori dagli schemi’ (cfr. storie libere.fm/morgana/). Sarebbe davvero interessante esplorare il passato e il presente alla ricerca di uomini che hanno incarnato nella loro biografia, come più o meno riconoscimento, modelli di maschilità non tradizionali (Socrate, Gandhi, Gesù di Nazareth, Martin Luther King... per citare i più famosi, ma la ricerca sarebbe solo all’inizio...) affinché la loro storia possa essere d’ispirazione e perchè la maschilità sia sempre più concettualizzata e vissuta al plurale.

pubblicazioni scientifiche in merito al valore formativo di tale dispositivo (Antonacci & Cappa 2001). Ci sembra però necessario soffermarci ulteriormente su questo aspetto prendendo spunto da quanto sostiene Gaetano Oliva (1999), che identifica la sfida del teatro nella società contemporanea nel potenziale portato educativo dello stesso, quindi anche, ma non solo, ricreativo. Se il teatro è strumento di formazione allora «acquista valore non in quanto spettacolo, ma in quanto percorso: può diventare l'ambiente caldo» (ivi: 92), in cui l'essere umano si sperimenta, cresce e sviluppare benessere fisico e psichico. Il nostro auspicio è quello di veder riconosciuto in modo crescente tale valore per far sì che, nei percorsi di crescita di ragazzi e ragazze, possa trovare spazio il teatro come - citando Eugenio Barba - «luogo dei possibili» (*ibidem*).

Maschilità (al plurale) e cura educativa: siamo alla fine (o forse solo all'inizio) del nostro viaggio. Nel percorso realizzato fin qui è divenuto più chiaro che non ci stiamo occupando solo di maschi o di uomini, ma anche di noi, delle nostre relazioni, delle nostre figlie, perché il destino di maschi e femmine è intrecciato, interdipendente, come quello di ogni essere vivente. Abbiamo compreso, forse, che chi mette pensiero e azione nella cura educativa - uomo o donna che sia - ha necessità di ispirazioni nuove, riflessioni e soprattutto esperienze che hanno «bisogno di mobilitare differenze, mobilitare conflitti, innescare dinamiche contro-identificatorie, movimenti di andata e ritorno, che permettano all'altro[/a] in formazione di diventare un soggetto capace di assumere tutta la complessità della sua identità grazie all'eterogeneità delle esperienze altrui che ha avuto modo di frequentare, dei corpi con i quali ha interagito, delle testimonianze incarnate che ha incontrato. Anche al maschile» (Marchesi 2012: 176).

Se si tratta di maschi motivati, competenti e magari riflessivi. Perché la loro presenza in spazi professionali (e non) pensati sempre al femminile sia l'*humus* migliore per vedere schiudere altri banchi e librarsi altre e nuove farfalle.

Bibliografia

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2015), L'eteronormatività tra costruzione e riproduzione, in *AG About Gender*, 4 (7), I-XXI.
- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Acocella, I. (2012), The focus groups in social research: advantages and disadvantages, in *Quality & Quantity*, 46 (4) (2012), 1125-1136.
- Addis, M.E. (2013), *Emozioni invisibili. Silenzio e vulnerabilità maschile*, Firenze: Giunti (ed.or. 2011)
- Aigner, J.C., & Rohrman, T. (2012), *Elementar-Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*, Opladen: Barbara Budrich.
- Allen, L. (2005), Managing masculinity: young men's identity work in focus groups, in *Qualitative Research*, 1 (2005), 35-57
- Andreani, M. (2016), *Questioni etiche nel caregiving. Contesto biopolitico e relazione di cura*, Roma: Carocci.
- Andrews, M. (2004), Opening to the original contributions. Counter-narratives and the power to oppose, in Bamberg & Andrews.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*, Milano: FrancoAngeli.
- Arras, F. (2012), "A.A.A. cercasi educatori maschi". L'educazione è solo roba da donne?, in Mapelli & Ulivieri Stiozzi.
- Asor Rosa, A. (1985), *L'ultimo paradosso*, Torino: Einaudi.
- Ball, P. (2018), Dove sono finiti gli spermatozoi, in *Internazionale*, 1/8 novembre, 42-47.
- Balocchi, M. (2010), L'invisibilizzazione dell'Intersessualità in Italia, paper per il convegno *Lo spazio della differenza*, Università Milano Bicocca, 20-21 ottobre 2010.
- Bamberg, M., (2004), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense*, Amsterdam: John Benjamin.
- Bamberg, M. (2005), Master narrative, in Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M.L. (eds) *Routledge encyclopedia of narrative theory*, London: Routledge.
- Bamberg, M., (2006), Biographic-Narrative Research, Quo Vadis? A Critical Review of 'Big Stories' from the Perspective of 'Small Stories', in Milnes, K., Horrocks, C., Kelly, N., Roberts, B., & Robinson, D., *Narrative, Memory & Knowledge: Representations, Aesthetics, Contexts*, Huddersfield: University of Huddersfield.
- Bamberg, M., & Andrews, M. (eds.) (2004), *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense*, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008), Small Stories as a New Perspective, in *Narrative and Identity Analysis*, 28, 377-396.
- Barone, P. (2019), *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, Milano: Franco Angeli.
- Beck, U. (2017), *La metamorfosi del mondo*, Roma-Bari: Laterza (ed.or. 2016).
- Bellassai, S. (2011), *L'invenzione della virilità*, Roma: Carocci.
- Bertaux, D. (1998), *Le Récits de vie*, Paris: Editions Nathan.
- Besozzi, E., (2016), *Società, cultura, educazione*, Roma: Carocci Editore.

- Bettcher, T.M. (2016), *Intersexuality, Transgender and Transsexuality*, in Disch, L., & Hawkesworth, M. (eds.), *The Oxford Handbooks of Feminist Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Bichi, R. (2000), *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, Milano: FrancoAngeli.
- Biemmi, I. (2010/2017²), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., & Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bonica L., & Cardano M. (2008), *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*, Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1998), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli (ed.or. 1998).
- Bruner, J. (2003), *Self-making and world-making*, in Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (eds) *Narratives and identity*, Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Bruzzo, D. (2012), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Bryan, N., & Milton Williams T. (2017), *We Need More than Just Male Bodies in Classrooms: Recruiting and Retaining Culturally Relevant Black Male Teachers in Early Childhood Education*, in *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38 (3), 209-222.
- Burawoy, M. (2005), *For Public Sociology*, in *American Sociological Review*, 1 (70), 4-28.
- Burgio G. (2008), *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Milano: Mimesis.
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Milano: Mimesis.
- Burgio, G. (2016), *I margini del desiderio. Transgenderismo e immaginario erotico maschile*, in *Paideutika*, 24 (XII), 41-55.
- Burgio, G. (2017), *'Men Without Orientation. Masculinity and "Mediterranean" Sexuality'*, in *AG About Gender*, 6 (11), 98-125.
- Buschmeyer, A. (2013), *The construction of 'alternative masculinity' among men in the childcare profession*, in *International Review of Sociology - Revue Internationale de Sociologie*, 2 (23), 290-309.
- Butler, J. (2004a), *Undoing gender*, Oxford: Routledge.
- Butler, J. (2004b), *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*, London-New York: Verso.
- Butler, J. (2015), *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, Cambridge: Harvard University Press.
- Cavarero A. (2013), *Inclinazioni. Critica della rettitudine*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cecotti, M., (2003), *Essere educatori*, Commissione Pari Opportunità-Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, video.
- Chemotti, S. (2015) (ed.), *La questione maschile. Archetipi, transizioni, metamorfosi*, Padova: Il Poligrafo.
- Chodorow, N. (1978), *The Reproduction of Mothering*, Berkeley: University of California Press.

- Ciappi, S., & Schioppetto, G. (2018), Comprendere il gesto violento: l'approccio narratologico, in *Cambio*, 15, 89-98.
- Ciccone, S. (2009), Essere maschi. Tra potere e libertà, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ciccone, S. (2017), Crisi del maschile e crisi della politica, in *Critica marxista*, 4-5, 90-99.
- Ciccone, S. (2019), Maschi in crisi? Una strada oltre la frustrazione e il rancore, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ciccone, S., & Nardini, K. (2017), Approcci e pratiche per leggere tras/formazioni, resilienze e riconfigurazioni delle maschilità, in *AG About Gender*, 6 (11), I-XXIX.
- Colombo, F. (2018), *Imago pietatis*. Indagine su fotografia e compassione, Milano: Vita e Pensiero.
- Connell, R.W. (1995), *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2006), *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino (ed.or. 2002).
- Connell, R. (2013), Uomini, maschilità e violenza di genere, in Magaraggia & Cherubini.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J.W. (2005), 'Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept', in *Gender & Society*, 19 (6), 829-859.
- Covey, S. (2013), *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change - 25 th anniversary edition*, New York, NY: Simon and Schuster.
- Crenshaw, K. (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Crespi, I., & Ruspini, E. (2016) (eds), *Balancing Work and Family in a Changing Society. The Fathers' Perspective*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- CSGE-Centro Studi sul Genere e l'Educazione-Università di Bologna (2012), Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie, <http://parita.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/documentazione/documentazione-temi/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-201cstereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzie201d-1>.
- Datta, K. (2007), 'In the eyes of a child, a father is everything': Changing constructions of fatherhood in urban Botswana?', in *Womens Studies International Forum*, 30, 97-113.
- Decataldo, A., & Ruspini, E. (2014), *La ricerca di genere*, Roma: Carocci.
- Deiana, S., & Greco, M.M. (2012) (eds.), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Assisi: Cittadella Editore.
- Demetriou, D.Z. (2001), Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique, in *Theory and Society*, 30 (3), 337-361.
- Dermott, E. (2008), *Intimate Fatherhood. A sociological Analysis*, New York: Routledge.
- Eerola, P., & Mykkänen, J. (2015), Paternal masculinities in early fatherhood: dominant and counter narratives by finnish fist-time fathers, in *Journal of Family Issues*, 36 (12), 1674-1701.
- Eisler, R. (2012), *Il Calice e la Spada. La civiltà della Grande Dea dal Neolitico ad oggi*, Udine: Editrice Universitaria Udinese (ed.or. 1987).
- Eisler, R. (2015), *La vera ricchezza delle nazioni. Creare un'economia di cura*, Udine: Editrice Universitaria Udinese (ed.or. 2007).
- Elliott, K. (2015), Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept, in *Men and Masculinities*, 19 (3), 240-259.

- Emilsen, K. (2012), Mehr Männer in norwegischen Kindergärten. Politische und strategische Rekrutierungsmaßnahmen—ein voller Erfolg?, in Cremers, M., Höyng, S., Krabel, J., & Rohrmann, T. (eds), *Männer in Kitas*, Opladen: Barbara Budrich.
- Erden, S., Ozgun, O., & Aydilek Ciftci, M. (2011), “I am a man, but I am a pre-school education teacher”: Self- and social-perception of male pre-school teachers, in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3199-3204.
- European Commission Network on Childcare and other measures to reconcile the employment and family responsibility of men (1996), *Quality Targets in Services for Young Children: proposals for a Ten Year Action Program*, Brussels: European Commission.
- Fadda, R. (1997), *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
- Failla, R. (2015), La caduta di un mito e la sua metamorfosi, in Chemotti.
- Fassin, É. (2019), Genere minaccioso, genere minacciato / Threatening Gender, Threatenes Gender, in *AG About Gender*, 15 (8), 414-434.
- Featherstone B. (2009), *Contemporary Fathering: Theory, Policy and Practice*, Bristol: Policy Press.
- Ferrero Camoletto, R., & Bertone, C. (2016) (eds.), *Le fragilità del sesso forte. Come medicalizzare la sessualità*, Milano: Mimesis.
- Fidolini, V. (2019), *Fai l'uomo. Come l'eterosessualità produce le maschilità*, Milano: Meltemi.
- Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard: Parigi.
- Frank, A.W. (2002), Why study people's stories? The dialogical ethics of narrative analysis, in *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 1-20.
- Gade, C.B.N (2017), *A Discourse on African Philosophy: A New Perspective on Ubuntu and Transitional Justice in South Africa*, New York: Lexington Books.
- Gagnon, J.H., & Simon, W. (1986), Sexual scripts: permanence and change, in *Archives of Sexual Behavior*, 15 (2): 97-120.
- Gasparrini, L. (2015), ‘La costruzione di una possibilità: disertare il patriarcato’, in Chemotti.
- Gasparrini, L. (2016), *Diventare uomini. Relazioni maschili*, Cagli (PU): Settenove.
- Ghigi, R., & Sassatelli, R. (2018), *Corpo, genere e società*, Bologna: Il Mulino.
- Ghigi, R. (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna: Il Mulino.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2011), *Joining the resistance*, Cambridge, UK Malden, Massachusetts: Polity Press.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2017), *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*, Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1961), *Asylum. Essays on the social situations of mental patients and other Inmates*, New York: Anchor Books.
- Goodson, I. (2001), The story of life history: origins of the life history method in sociology, in *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 1 (2), 129-142.

- Graeber, D., & Wengrow, D. (2018), Come cambiare la storia dell'umanità, in *Internazionale*, 1277, 12 ottobre, 46-53.
- Gramiccia, R. (2016), *Elogio della fragilità*, Milano: Mimesis.
- Grayston, A.D., & De Luca, R.V. (1999), Female Perpetrators of child sexual abuse: a review of the clinical and empirical literature, in *Aggression and Violent Behavior*, 4, (1), 93-106.
- Green, E.E. (2007), *Il dio sconfinato. Una teologia per donne e uomini*, Torino: Claudiana.
- Green, E.E. (2015), *Padre nostro? Dio, genere, genitorialità. Alcune domande*, Torino: Claudiana.
- Hännien, V. (2004), A model of narrative circulation, in *Narrative Inquiry*, 14, 69-85.
- Heidegger, M., (1927), *Sein und Zeit*, Halle: Max Niemeyer.
- Heikkilä, M., & Hellman, A. (2017), Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers, in *Early Child Development and Care*, 187 (7), 1208-1220.
- Hoagland, S.L. (1988), *Lesbian Ethics: Toward New Value*, Palo Alto: Institute of Lesbian Studies.
- Hurstel, F. (2012), Di cosa parliamo oggi quando parliamo di padre?, in *Bambini in Europa*, 23, 6-7.
- Hyden, M. (2008), Narrating sensitive topics, in Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (eds.), *Doing narrative research*, London: Sage.
- Illouz, E. (2013), *Perché l'amore fa soffrire*, Bologna: Il Mulino (ed.or. 2011).
- Jedlowski, P. (2017), *Memorie del futuro*, Roma: Carocci.
- Jefferson T. (2002), Subordinating hegemonic masculinity, in *Theoretical Criminology*, 6 (1), 63-68.
- Joseph, S., & Wright, Z. (2016), Men as Early Childhood Educators: Experiences and Perspectives of Two Male Prospective Teachers, in *Journal of Education and Human Development*, 5 (1), 213-219.
- Kessler, S.J. (1998), *Lessons from the intersexed*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Kimmel, M.S. (1994), Masculinity as Homofobia: Fear Shame and Silence in the Construction of Gender Identity, in Brod, H. & Kaufman, M. (eds), *Theorizing Masculinities*, London: Sage.
- Koç. G. (2013), 'Delitto d'onore' o femminicidio: dibattiti e lotte nella Turchia contemporanea, in Magaraggia & Cherubini.
- Koch, B., & Farquhar, S. (2015), Breaking through the glass doors: men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (3), 380-391.
- Kupers, T.A. (2005), Toxic masculinity as a barrier to mental health treatment in prison, in *Journal of Clinical Psychology*, 61 (6), 713-724.
- Leccardi, C. (2012), Prefazione, in Mapelli & Ulivieri (eds).
- Leek, C., & Gerke, M. (2017), Invisible and Unexamined: The State of Whiteness in Men's Studies Journals, in *AG About Gender*, 6 (11), 29-44.
- Leiss, A. (2019), Il corpo-mente fallico, emergenza politica, in *Luoghi comuni*, 2, 74-79.

- Lizzola, I. (2009), *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Roma: Carocci.
- Lizzola, I. (2012), *Incerti legami*, Brescia: La Scuola Editrice.
- Loseke, D.R. (2007), The study of identity as cultural, institutional, organizational and personal narratives: theoretical and empirical integrations, in *Sociological Quarterly*, 48, 661-688.
- Magaraggia, S., & Cherubini, D. (2013), *Uomini contro le donne. Le radici della violenza maschile*, Novara: Utet.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014), *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano: Feltrinelli.
- Mantegazza, R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina: Città Aperta.
- Mantegazza, R. (2008), *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, Pisa: ETS.
- Mapelli, B. (2018), *Nuove intimità. Strategie affettive e comunitarie nel pluralismo contemporaneo*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Mapelli, B., & Ulivieri Stiozzi, S. (2012) (eds.), *Uomini in educazione*, Rho (MI): Stripes Edizioni.
- Marchesi, A. (2012), Qui ci vuole (ancora) il maschio. Dialogo tra generazioni di educatori, in Mapelli & Ulivieri (eds).
- Mascaro, J., Rentscher, K., Hackett, P.D., Mehl, M., & Rilling, J.K. (2017), Child Gender Influences Paternal Behavior, Language, and Brain Function, in *Behavioral Neuroscience*, 131 (3), 262-273.
- Mauceri, S. (2015), *Omofobia come costruzione sociale. Processi generativi del pregiudizio in età adolescenziale*, Milano: FrancoAngeli.
- McGowan, K. (2016), The “Othering” of Men in Early Childhood Education: Applying Covey’s Seven Habits, in *The Journal of School Administration Research and Development*, 1 (1), 47-49.
- Melandri, L. (2001), *Le passioni del corpo. La vicenda dei sessi tra origine e storia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Melandri, L. (2011), *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Melandri, L., & Ciccone, S. (2011), *Il legame insospettabile tra amore e violenza*, Arcidosso (GR): Effigi Edizioni.
- Merrill, B., & West, L. (2009), *Using Biographical Methods in Social Research*, London: Sage.
- Mieli, M. (1973), Il fallo nel cervello, in *Fuori!*, 9, 13-14.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999), *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Mistry, M., & Sood, K. (2013), Why are there still so few men within Early Years in primary schools: views from male trainee teachers and male leaders?, in *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43 (2), 1-13.
- Molinier, P. (2019), *Care: prendersi cura. Un lavoro inestimabile*, Moretti & Vitali, Bergamo (ed.or. 2013).

- Morelli, U. (2013), *Contro l'indifferenza. Possibilità creative, conformismo, saturazione*, Milano: Edizioni Libreria Cortina.
- Morgagni, E., & Morini, I. (2017), *Ambiguo paterno*, Ravenna: Fernandel.
- Morgan, D.L. (1989), Adjusting to Widowhood: Do Social Networks Really Make It Easier?, in *The Gerontologist*, 29 (1), 101-107.
- Morris R.C (1995), All Made Up: Performance Theory and the New Anthropology of Sex and Gender, in *Annual Review of Anthropology*, 24, 567-592.
- Mortari, L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moss, C. (2014), Intersexuality and God Through the Ages, Daily Beast, 11.9, in <http://www.thedailybeast.com/intersexuality-and-god-through-the-ages>.
- Murgia, A., & Poggio, B. (2011) (eds.), *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*, Firenze: ETS.
- Nabel, E.G. (2000), Coronary Heart Disease in Women - An Ounce of Prevention, in *The New England Journal of Medicine*, 343, 572-574.
- Nelson, H.L. (2001), *Damaged identities, narrative repair*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Nussbaum, M. (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Ny, P., Plantin, L., Dejin-Karlsson, E., & Dykes, A. (2008), The experience of Middle Eastern men living in Sweden of maternal and child health care and fatherhood: focus-group discussions and content analysis, in *Midwifery*, 24 (3), 281-290.
- Oddone, C. (2017), 'Tutti gli uomini lo fanno'. Il ruolo della violenza nella costruzione sociale della maschilità: il punto di vista dei maltrattanti, in *AG About Gender*, 6 (11), 74-97.
- OECD (2017a), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2017b), "Gender imbalances in the teaching profession", *Education Indicators in Focus*, No. 49, Paris, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en>.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Olagnero, M., Saraceno, C. (1993), *Che vita è? L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Oliva, G., (1999), *Il laboratorio teatrale*, Milano: LED.
- Ottaviano, C. (2013), Dal logos all'eros: viaggio di (sola) andata: quando la ricerca sociale sui legami si fa generativa, in *Comunicazioni Sociali*, 3, 370-379.
- Ottaviano, C. (2016), *Generatività(s). La responsabilità di essere figlie e figli*, Bergamo: Lubrina Editore.
- Ottaviano, C. (2017a), Corpi e cura nelle nuove narrazioni delle maschilità, in *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, VII (14), 171-188.
- Ottaviano, C. (2017b), Generatività e cura. La responsabilità di essere qui, in *Studi di Sociologia*, 3, 231-249.
- Ottaviano, C., & Mentasti, L. (2015), *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*, Roma: Ediesse.

- Ottaviano, C., & Santambrogio, A. (2017), *Vulnerability as Generativity. Undoing Parenthood in a Gylanic Perspective*, Milano: Mimesis International.
- Ottaviano, C., & Persico, G. (2019), Educational Care: Male Teachers in Early Childhood Education, in *Italian Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 141-161.
- OVOItalia (Osservatorio sulla Violenza Ostetrica Italia), (2017), Indagine Doxa-Osservatorio sulla violenza ostetrica in Italia, in <https://ovoitalia.wordpress.com/indagine-doxa-ovoitalia/>.
- Palmieri, C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano: FrancoAngeli.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015), Gender balance in ECEC: why is there so little progress?, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (3), 302-314.
- Pellai, A. (2019), *Da uomo a padre. Il percorso emotivo della paternità*, Milano: Mondadori.
- Petersen, N. (2014), The 'Good', the 'Bad' and the 'Ugly'? Views on Male Teachers in Foundation Phase Education, in *South African Journal of Education* 23 (1) (n.p.), <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/772/394> (accesso ottobre 2019).
- Petrone, L., & Troiano, M. (2010), *E se l'orco fosse lei? Strumenti per l'analisi, la valutazione e la prevenzione dell'abuso femminile. Con un nuovo test per la diagnosi*, Milano: FrancoAngeli.
- Pirard, F., Shoenmaehers, P., & Camus, P. (2015), Men in childcare services: From enrolment in training programs to job retention, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (3), 362–369.
- Plummer, K. (1983), *Documents of life*, London: Allen&Unwin.
- Potestio, A. (2011), *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia: La Scuola Editrice.
- Preves, S.E. (2002), Sexing the Intersexed: An Analysis of Sociocultural Responses to Intersexuality, in *Sings*, 2 (27), 523-556.
- Pulcini, E. (2016), Prefazione. Il valore eversivo della relazione di cura, in Andreani.
- Quattrini, F. (2015), *Parafilie e Devianza. Psicologia e psicopatologia del comportamento sessuale atipico*, Firenze: Giunti.
- Quattrini, F., & Costantini, A. (2011), Differenze di Genere nel Comportamento Pedofilo. La pedofilia Femminile, in *Rivista di Sessuologia*, 35, 28-142.
- Remotti, F. (2019), *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Bari-Roma: Laterza.
- Rentzou, K. (2013), Greek male senior high school student's attitudes and perceptions towards early childhood education and care, in *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 45-62.
- Riemann, G. (2003), A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: an Introduction into 'Doing Biographical Research', in *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4 (3), in <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03hrsg-e.htm>.
- Rinaldi, C. (2012), *Alterazioni*, Milano-Udine: Mimesis.
- Rinaldi, C. (2016), *Sesso, sé e società. Per una sociologia della sessualità*, Milano: Mondadori Universitaria.
- Rippon, G. (2019), *The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*, London: The Bodley Head Ltd.

- Ruspini E. (2009), (ed.) *Uomini e corpi: una riflessione sui rivestimenti della mascolinità*, FrancoAngeli: Milano.
- Ruspini, E., & al. (2011), *Men and Masculinities Around the World: Transforming Men's Practices*, New York: Palgrave Macmillan.
- Santambrogio, A. (2017), *Gylanic Societies. The Past We could Be*, in Ottaviano & Santambrogio.
- Saraceno, C. (2012), *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Milano: Feltrinelli.
- Saraceno, C. (2016), *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai*, Bologna: Il Mulino
- Saraceno, C. (2017), *L'equivoco della famiglia*, Laterza: Roma-Bari.
- Sargent, P. (2000), *Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers*, in *Men and Masculinities*, 2 (4), 410-433.
- Sargent, P. (2001), *Real Men or Real Teachers?*, Harriman, TN: Men's Studies Press.
- Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per un nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Shaw, C.R. (1930), *The Jack-Roller*, Chicago: University of Chicago Press.
- Simonelli, C. (2015), 'La maschilità di Gesù', in Simonelli, C. & Ferrari, M. (eds.), *Una chiesa di donne e uomini*, Camaldoli: Camaldoli Edizioni.
- Skelton C. (2001), *Schooling the Boys. Masculinities and Primary Education*, Buckingham: Open University Press.
- Somers, M.R. (1994), *The narrative constitution of identity: a relational and network approach*, in *Theory and Society*, 23, 605-649.
- Sumsion, J. (2005), *Male teachers in early childhood education: issue and case study*, in *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 109-123.
- Thomas, W.I., & Znaniecki, F., (1918), *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago: University of Chicago Press.
- Thrasher, F. (1927), *The Gang*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tommasi, W. (2016), *Ciò che non dipende da me. Vulnerabilità e desiderio nel soggetto contemporaneo*, Napoli: Liguori.
- UNESCO (2012), *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Università di Torino (2016), *Prospettive di genere e salute. Dalle disuguaglianze alle differenze*, in <https://www.disuguaglianzedisalute.it/prospettive-di-genere-e-salute-dalle-disuguaglianze-alle-differenze/> (u.c. agosto 2019).
- Venturi, I. (2019) *Cellulari, il pedagogista: "Mai regalarli prima dei 13 anni. Anche i genitori hanno le loro colpe"*, in *L'Espresso online*, https://www.repubblica.it/cronaca/2019/04/14/news/cellulari_il_pedagogista_mai_regalarli_prima_dei_13_anni_anche_i_genitori_hanno_le_loro_colpe_-223960690/, 14.4.
- Wardle, F (2003), *Introduction to early childhood education: A multidimensional approach to child-centered care and learning*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wardle, F. (2004), *The challenge of boys in our early childhood programs*, in *Earlychildhood News*, 16 (1), 16-21.
- Wolff Lundholt, M., Aaen Maagaard C., & Piekut A. (2018) *Counternarratives*, in *The International Encyclopedia of Strategic Communication*, 1-11.

- Xu, Y., & Waniganayake, M. (2017), An exploratory study of gender and male teachers in early childhood education and care centres in China, in *A Journal Comparative and International Education*, 48 (4), 518-534.
- Zorbaugh, H. (1929), *The Gold Coast and the Slum*, Chicago: Midway Reprint.
- Zorzi, B.S. (2015), Dio Padre e la mascolinità di Cristo. Una lettura teologica 'maschileplurale', in Chemotti.
- Zorzi, S. (2017), *Il genere di Dio. La Chiesa e la teologia alla prova del Gender*, Molfetta: La Meridiana.



Appendice: gli strumenti per la ricerca

Traccia per intervista a educatori e maestri

I parte – domande stimolo

- Quali modelli genitoriali ha avuto? Quali le relazioni con fratelli/sorelle? Quali giochi, vestiti, libri, consumi culturali e mediali.... (area: educazione/socializzazione nella prima infanzia)
- Quali percorsi scolastici, sportivi, religiosi... Quali relazioni con adulti/pari? (area: educazione/socializzazione nella preadolescenza)
- Quale formazione superiore e universitaria? Quale orientamento da parte della scuola? Quali reazioni della famiglia, e/o compagni/e, partner, colleghi/e... (area: educazione/socializzazione nella giovinezza)
- Altre esperienze? (volontariato, centri estivi, parrocchia) (area: educazione/socializzazione nella giovinezza/età adulta)

II parte - Rilancio su alcune questioni salienti

- La professione di educatore/maestro nella prima infanzia: immaginario, posizionamento, modelli educativi di riferimento, attività preferite, relazioni con famiglie, colleghe/i, bambini/e..
- Reazioni/commenti rispetto alla scelta: famiglia, società, ex colleghi, partner, colleghi/e...
- Immaginario sulle maschilità: tematiche: modello incarnato, immaginato, idealizzato, violenza e cura, cura educativa di maschi e femmine, cura e libertà, ombra della pedofilia, stereotipi
- Le metafore della cura: se la cura fosse un colore, una musica, un odore, un sapore, un animale...

Traccia per focus group con le famiglie

I parte – domande stimolo

- Se vostro/a figl* dovesse dirvi che da grande vuole fare l'educatore di nido cosa pensereste? Quali sensazioni vi fa venire questo pensiero?
- Da genit* cosa vi viene in mente, cosa pensate all'idea che i/le vostre figl* abbiano un educatore maschio?
- Qualcun* di voi ha avuto un educatore al nido o scuola dell'infanzia? Che ricordi avete?
- Secondo voi perché ci sono meno educatori che lavorano con bimb* 0 -3
- Dal vostro punto di vista quali potrebbero essere le difficoltà per un educatore nel lavorare con bimb* 0-3?
- Dal vostro punto di vista quali potrebbero essere le risorse per un educatore nel lavorare con bimb* 0-3?
- Se pensate alla vita di vostr* figli*, vi sono modelli di cura maschili? Chi sono e cosa fanno con loro?
- Corpo e cura.

II parte – breve ripresa di quanto emerso da parte della conduttrice e rilancio su alcune questioni salienti

Le metafore della cura educativa: una rilettura poetica¹¹⁵

Lavoro nelle scuole da molti anni come formatrice, in progetti che ruotano attorno alle relazioni, ai sentimenti e ai corpi. Le aule scolastiche sono luoghi fisici e simbolici in cui si intrecciano voci, corpi, silenzi e storie, generazioni e generi diversi, e molta della mia attività lavorativa si compone di ascolti, osservazioni, racconti. Mi appassionano le storie delle persone, quando sono narrate, inventate, viste da uno schermo o da un palcoscenico, sentite attraverso una cuffia, lette sui libri; mi piacciono le parole, le poesie che uso negli incontri e non solo. Nelle scuole e nelle classi circolano varie forme di storie che possono confermare, o scostarsi - 'resistere' mutuando un termine impiegato dalle autrici di questo libro - da modelli, saperi e luoghi comuni che riguardano tutti e tutte noi, sui modi d'essere, esprimersi, ascoltare, desiderare e aspirare, entrare in relazione e prendersi cura di sé, delle persone e del mondo, non per ultimo d'amare. Ho letto le interviste di questa ricerca come fossero storie, perché anche quando brevi (e incerte come quella pensata per queste pagine), oltre al semplice succedersi di eventi, possono far intravedere, un senso, una figura, un disegno. Diventa possibile, attraverso il raccontare, che si formino trame diverse di relazioni, percorsi, desideri e sì anche mestieri e passioni. Un aspetto in particolare mi ha colpito di quanto rivelato nelle pagine di questo libro: l'aspetto fisso e mutevole del dettaglio biografico, la sua possibilità di interazione tra chi racconta, scrive, legge. Ogni storia dice una persona che per quanto si specchi in altri, e in modelli o percorsi fatti di intenzioni propositi e chiusure, inconvenienti... non ripete mai lo stesso percorso di altri/e. Le storie come le persone girano tornano anticipano si aprono finiscono, e non si lasciano mai dietro la medesima mappa, la medesima storia. Ma questo lo si può vedere solo dopo le azioni, gli accadimenti e grazie al raccontare di qualcuno. In fondo le storie, con i loro molteplici linguaggi, ci rimandano al mondo come possibilità e come orizzonte di trasformazione e cambiamento.

È la parola cura che mi ha fatto pensare al padre, figura di uomo in tempi in cui questa parola, cura, era poco pensata, professionalizzata o al centro di studi e ricerche. Ma nelle storie e nelle giornate delle persone sì, a ben guardare.

Ci sono alcune parole, tra le altre delle prossime pagine, che sono filo e ordito allo stesso tempo: parole che gli intervistati hanno detto e sono state registrate e infine consegnatemi. I loro significati e suoni hanno segnato la costruzione della storia del padre.

¹¹⁵ Di Stefania Girelli (Associazione onlus L'Ombelico, Milano).

1. Il padre non guidava l'auto e faceva l'infermiere. Era un uomo di bassa statura, solido e con folti ricci capelli. A casa apriva finestre, cucinava di continuo, passava stracci e riordinava letti. Accompagnava a scuola, con la sua bicicletta, la figlia più piccola, riparandola dalla fitta nebbia di allora. Era il padre che parlava con le insegnanti, firmava gli avvisi, accompagnava le classi della scuola in gita. Era un uomo che accudiva la famiglia e la casa con affetto spontaneo, e fuori, curava le persone per professione e passione. In quegli anni i padri e gli uomini solitamente facevano altro.

Sempre in bicicletta il padre si muoveva per la cittadina in cui vivevano: lo chiamavano, per le iniezioni, per capire come disbrigare una questione burocratica legata all'ospedale, per avere un suo parere prima di disturbare un dottore. Più di tutto lo cercavano per aiutare ad occuparsi delle persone che morivano; bisogna preparare quei corpi, che andavano lavati e vestiti e infine composti in una bara. Telefonavano di notte e di giorno. E se non era in ospedale o in montagna il padre andava sempre.

Il padre portava fiori a casa quando c'era una festa: rose, viole, garofani, margherite e ciclamini. Li appoggiava sul tavolo, avrebbero profumato le stanze per diversi giorni, e non diceva nulla. Poi si metteva in cucina e preparava tortellini e gnocchi verdi. Per chi era lì con lui e per chi arrivava. Famiglia e lavoro, casa e città, erano tenuti insieme con il cibo che preparava e offriva, condivideva, incontrando persone e corpi, vivendo giornate scandite da azioni semplici, immediate e immutabili nel curarsi delle persone e delle cose.

Il padre cantava. Pare avesse imparato da sua madre che cantava nelle case vissute e passate nella piatta pianura coltivata. Adorava i cori polifonici e la musica lirica. Ballava all'aperto, nelle lunghe sere estive in montagna, tra odori di fiori e fieno e piante come la salvia, il rosmarino, che poi avrebbe messo nei suoi famosi arrostiti. Ballava anche con la figlia più grande che non era capace di ballare il tango.

Nella grande casa in montagna il padre era il cuoco volontario per le settimane di vacanza, quelle delle famiglie e quelle per i ragazzi e le ragazze più grandi. Si alzava prestissimo e preparava le colazioni: il pane appena sfornato, l'odore saliva verso i piani con le camere. A volte, in estate attorno a laghetti azzurri e verdi, preparava le bistecche cotte sulle pietre trovate lì attorno. In inverno quando i pomeriggi finivano presto accoglieva grandi e piccoli, con il tè caldo, le arance rotonde e aspre, crostate e torte con la crema.

Riempieva di cibo zaini, tavolate, scaffali, che vedere mangiare con piacere, era quello che voleva con malcelata soddisfazione. Piacere era una delle parole che il padre ripeteva quando parlava dei ragazzi e delle ragazze che incontrava, di cui si prendeva cura; e non si riferiva solo ai suoi figli e figlie o ai numerosi nipoti sparsi per il nord della pianura. Era nelle azioni che faceva. Il cibo preparato e offerto andava oltre l'accudire e l'essere adulto, entrava dentro le parole, nei gesti, nelle persone.

(una foto dei primi anni Sessanta lo ritrae in alta montagna, in compagnia di ragazzi disabili e malati psichiatrici. Li accompagnava in campeggio, camminava e preparava da mangiare per loro.)

2. La casa, modesta e ordinaria, aveva un orto. Anche se il paese alle porte della grande città contava più palazzi che alberi, la famiglia viveva in una casa piccola con un verde orto piantumato. La famiglia che aveva vissuto in quella casa prima di loro aveva degli animali da cortile, forse un maiale e delle galline coi pulcini.

Giravano dei gatti che sconfinavano dalle villette adiacenti. La casa era aperta, non solo agli animali, agli amici e ai parenti, agli alberi di cachi e alle scale che segnavano il contorno labile dello spazio domestico.

Era una casa aperta al dottore. Il dottore era basso di statura, aveva un addome molto voluminoso e candidi capelli lunghi, molto appassionato di musica jazz e classica. Il dottore arrivava molto tardi alla casa e il padre gli preparava la cena, quando figli e moglie erano già stati rifocillati. Si accomodava al tavolo della cucina, mangiava lento le tagliatelle e sbriciolava il pane sulla tovaglia. Poi sistemata tra loro la bottiglia dal liquido color oro e la frutta secca, parlavano fittamente dell'ospedale, dei malati, delle storie, di certi avvenimenti degli anni passati. A volte la figlia più piccola si fermava incuriosita ad ascoltare e si addormentava con le voci che diventavano una ninna nanna. Un giugno il dottore portò la ragazzina, che aveva ormai quattordici anni, a fare un viaggio in Toscana. Per una settimana vagarono tra paesaggi e suoni di colline e di mare, frutti e bevande, casolari e viottoli nascosti, parlavano insieme delle molte voci e rumori della natura e degli uomini e delle donne che appartenevano a quei luoghi. Smisero nel tempo di parlare e bere insieme il padre ed il dottore, e nessuno seppe mai perché.

Al cancello della casa il padre si fermava a parlare con l'Antonio che abitava in fondo alla via, discutevano dei fatti del paese, delle vicende più grandi e lontane. Fatti i convenevoli passavano alla musica. Il maestro Arturo Benedetto Michelangeli aveva armonizzato i cori di montagna della Sat e

quella sera nella sala comunale era programmata la pastorale di Beethoven ma il padre lavorava la notte e l'Antonio sarebbe andato da solo.

Dalla casa passava l'amico di sempre che capitava per un saluto. Aveva due figli gemelli e una vicenda complicata, e il padre l'aveva aiutato a far fronte alla vicenda complicata, dei due piccoli gemelli.

La sorella e il fratello del padre venivano a trovarlo, una in bicicletta l'altro con una motoretta. Mangiavano pane e salame quando si incontravano. Sorridevano, chiacchieravano, scambiavano ortaggi e latte preso da qualche cascina nascosta nella pianura attorno alla cittadina. Passavano qualche mezz'ora insieme e poi si salutavano.

(il fratello più piccolo andò in ospedale nei giorni della malattia del padre e non volle entrare nella stanza e i due si guardarono attraverso il vetro di divisione. Eccoli giovani e coi capelli ricci e tanti, correre nei campi saltando fossi scappando da altri giovani nei giorni della guerra.)

3. Il rosso sbiadito della casa, le venature azzurre trasparenti dei ghiacciai più lontani, la tovaglia verde, il giallo arancione dei cachi nell'orto, cadenzano il tempo, fermando schegge che si ricompongono e disfano. Il padre invecchiato siede sui gradini, vicino all'orto dove il nipote, che lo chiama nonno, chiacchiera da solo vicino al muro. Qualcuno passato da lì ha disegnato un pinguino con il suo uovo, un cane stilizzato, forse un gran san Bernardo su un pendio nevoso, e un piccolo orso bruno. Il padre ascolta le parole senza soffermarsi, ha in mente il risotto da preparare per la sera.

Mescola ricordi e momenti di ora. Persone che ha curato e conosciuto, corpi fragili, vulnerabili esposti e sofferenti. Ritrova nel farsi di quel pomeriggio i figli mancati da piccoli, la moglie sempre più dura, la parte scura e difficile della famiglia e delle loro giornate. Ricorda il dottore e lui consolare un collega colpito da un dolore impensabile oggi, piangere lacrime insieme nella piccola cappella dell'asilo. Il temporale su per la pietraia con ragazzi e ragazze appoggiati alla parete della montagna e lui che si era messo come a pararli, intonare una canzone, una ballata di musica irlandese, che chissà dove l'aveva imparata, e il movimento della ballata rallentava e cresceva come il temporale che li aveva sorpresi e fermati in mezzo alla montagna.

Gira lo sguardo sul glicine non ancora profumato aggrappato al muro d'angolo. E il rosso della maglia del nipote che vuole vedere un'aquila sopra nel cielo. Il padre vorrebbe mangiare di nuovo un'ostrica come quella volta da ragazzo a Palermo, quando era partito per un anno di ferma, curioso voleva vedere un'isola lontana dalla pianura di casa.

Momenti e persone che sono passate e andate. Si fondono insieme, è struggente per il padre riconoscere i ricordi e guardarli da vicino. Gli fanno compagnia, riportano i cibi e gli odori dei luoghi i profumi delle persone. La casa, le mura, gli incontri. Alcuni momenti che aveva raccontato solo alla figlia più piccola, gli amori e passioni che lo hanno segnato e lasciato dolori. La casa, le mura, gli incontri. Ha curato tante persone all'ospedale e quei gesti intimi, delicati e carnali lo hanno toccato e cambiato; ancora si convince che non guidare una macchina non lo ha reso meno uomo. E rimanere prossimo al dolore, che si manifesta in tantissimi modi diversi, gli ha mostrato una parte della vita altrimenti nascosta quasi con vergogna. Non poter o sapere spostare il mondo in alcuni momenti passati è rimasta una piaga nei suoi pensieri. Chissà se in futuro si potranno cose che in quei giorni neanche a dirle. Crede di sì.

Il piccolo nipote si stacca dal muro e si avvicina al padre invecchiato lo guarda gentile, assorto e chiede al nonno seduto sui gradini vicino all'orto, nonno perché quegli animali sul muro non mi rispondono? E dove è andato il panda che vuole mangiare con noi?

(è la parola cura che mi ha fatto pensare al padre.)

Collana *Immagin-azioni sociali*

Volumi pubblicati

01. *Sociologie visuelle et filmique. Le point de vue dans la vie quotidienne*, a cura di Joyce Sebag, Jean-Pierre Durand, Christine Louveau, Luca Queirolo Palmas, Luisa Stagi, 2018 (ISBN: 978-88-97752-97-4)
02. Luca Giliberti, *Negros de Barcelona. Juventud dominicana entre racismo y resistencia*, 2018 (ISBN: 978-88-94943-00-9)
03. Sebastiano Benasso, Luisa Stagi, *Ma una madre lo sa? La responsabilità della corretta alimentazione nella società neoliberale*, 2018 (ISBN: 978-88-94943-02-3)
04. *Winou el shabab. Images of transformations between the two shores of the Mediterranean*, a cura di Luca Queirolo Palmas e Luisa Stagi, 2018 (ISBN: 978-88-94943-31-3)
05. *Più vicini che lontani. Giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, a cura di Francesca Lagomarsino e Deborah Erminio, 2019 (ISBN: 978-88-94943-49-8)
06. Cristiana Ottaviano, Greta Persico, *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*, 2020 (ISBN: 978-88-94943-99-3)

Cristiana Ottaviano è professore associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Bergamo. I suoi interessi di ricerca sono i processi intergenerazionali e intergenere, con un fuoco specifico sulla cura e la vulnerabilità intese come tratti umani. Ha recentemente pubblicato: *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile* (Ediesse, Roma 2015, con L.Mentasti); *Generatività(s). La responsabilità di essere figlie e figli* (Lubrino, Bergamo 2016); *Vulnerability as Generativity. Undoing Parenthood in a gylanic perspective* (Mimesis International, Milano 2017, con A.Santambrogio).

Greta Persico è ricercatrice post doc in Sociologia dei processi comunicativi e culturali presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Bergamo; i suoi principali interessi di ricerca – *gender sensitive* – sono relativi a contesti marginali, gruppi in condizioni di vulnerabilità e minoranze; si occupa inoltre di abitare, con particolare attenzione ad esperienze innovative, peer education e metodologie visuali con giovani, analisi delle traiettorie professionali in contesti educativi e di cura. Al di fuori dell'ambito accademico si occupa di supervisione, formazione e consulenza sia per il privato sociale che per enti pubblici. Ha pubblicato, tra gli altri, *L'occasione di diventare mondo. Uno sguardo socio-pedagogico alle relazioni fra Rom, Sinti, Calon e istituzioni* (Edizioni Junior, Parma 2015) e *La scrittura umoristica nella ricerca etnografica* (in Cadei, Mimesis, Milano 2016). Con Ottaviano ha pubblicato *Educational Care: Male Teachers in Early Childhood Education*, in "Italian Journal of Sociology of Education" (2019).

Il volume rende conto di una ricerca che ha esplorato la presenza/assenza maschile nei servizi della prima infanzia, attraverso le biografie di alcuni uomini (educatori e maestri) che, superando le 'gabbie di genere', ricoprono incarichi professionali strettamente legati alla cura dei/delle più piccoli/e. Si sono indagate le traiettorie di vita di tali soggetti, per intercettarne le motivazioni che hanno consentito loro di scegliere mansioni tradizionalmente considerate 'femminili'. Un'attenzione specifica è rivolta anche al tema della cura come paradigma che contiene pensieri e azioni di prevenzione alla violenza di genere e alla violenza tout court. Il lavoro si avvale di una ricognizione statistica rispetto alle presenze nei servizi dell'infanzia nel contesto europeo, con uno sguardo longitudinale sull'Italia. Le storie di vita sono raccolte attraverso interviste biografiche e sono restituite in forma narrativa in specifici box; sono poi rilette attraverso alcuni temi chiave che emergono anche dalla letteratura internazionale: ibridazione delle mascolinità, statuto della professione, corpo ed emozioni, l'ombra della pedofilia. Alle interviste si affianca la realizzazione di due focus group con padri e madri, per raccogliere altri punti di vista su questioni topiche del dibattito. Laddove il senso comune – soprattutto in Italia – dà per scontata la presenza esclusiva delle donne come *caregiver*, ci pare interessante andare a 'cercare' i (pochi) maschi che ci sono, per attestarne la presenza e, soprattutto, per raccogliere contro-narrazioni – anche tra dalle famiglie – che diano conto e maggior legittimità alla responsabilità maschile nella cura. Evidenziare che entrambi i sessi possono e devono condividere il compito della cura contribuisce a una visione socio-culturale nella quale diversità e differenze non vengano pensate e socializzate in forma gerarchica ma gilanica.

The book presents the results of a research exploring male presence/absence in Early Childhood Education (ECE), through the biographies of ten men (educators and teachers) who, overcoming the 'gender cages', take care of children aged 0-6. The life trajectories of these men have been analysed, in order to investigate the motivations of this professional choice traditionally considered to be 'female'. Specific attention is also paid to caring as a paradigm to prevent gender-based violence and violence tout court. The book presents statistical data about presences in ECE in the European context, with a specific focus on Italy. Life stories are collected through biographical interviews and are reported in specific boxes and analysed through key-themes of international literature (e.g. hybridization of masculinity, body and emotions, the shadow of paedophilia). We also carried out two focus groups with fathers and mothers to collect other points of view on topical issues of the debate. Where common sense - especially in Italy - takes for granted the exclusive presence of women as caregivers, it seems interesting to us to 'look for' those (few) males and to collect counter-narratives among them and families, giving account and legitimacy to male responsibility in early child caring. Highlighting both sexes can and should share the task of caring contributes to a socio-cultural vision in which diversity and differences are not thought and socialized in a hierarchical but in a gylanic way.

ISBN: 978-88-94943-99-3



9 788894 943993