

Tratto da Nadia Fink, Cecilia Merchán (Eds.), *#NiUnaMenos desde los primeros años: Educación en géneros para infancias más libres* (2016), da pag. 43 a pag. 65 dell'edizione originale.

Qualunque educazione è sessuale

*Graciela Morgade*¹

È risaputo che qualsiasi processo educativo implica la trasmissione di una visione del mondo plasmata da conoscenze, valori, tradizioni e progetti. Le esperienze più esplicitamente “educative” vengono trasmesse all’interno della famiglia e nella scuola; tuttavia, in qualche modo, le ragazze e i ragazzi ricevono anche un’educazione più diffusa, una educazione “sociale” in ogni spazio in cui si trovano ad interagire con altre persone che trasmettono loro messaggi. I contenuti della visione del mondo che viene trasmessa sono solitamente un insieme più o meno omogeneo nei suoi nodi centrali: esiste una prospettiva predominante – secondo le parole di Antonio Gramsci “egemonica” – però esistono anche contenuti alternativi prodotti da diversi gruppi, istituzioni, attori sociali. In questo senso, nei processi educativi vengono elaborate forti continuità e alcune rotture rispetto all’ordine stabilito.

Una delle dimensioni che organizzano, e che le diverse istituzioni educative trasmettono, sono i significati egemonici di cosa è e come dovrebbe essere “una donna” e di cosa è e come dovrebbe essere “un uomo”. Più precisamente, come si definisce “il femminile” e “il maschile”: l’ordine sesso-genere. E così come esiste l’egemonia, si possono anche identificare contenuti alternativi, contro-egemonici, dissidenti, che di solito sono proibiti, puniti, però non passano mai inosservati: in generale, si rifiuta nelle donne un tratto “poco femminile” e si rifiuta negli uomini un tratto “poco maschile”.

L’enorme potere del senso sociale si basa sulla naturalizzazione e sulla essenzializzazione di quegli attributi femminili e maschili. Vale a dire che solitamente si considera che le donne sono sensibili e che gli uomini sono aggressivi “di natura”, e coloro che non corrispondono a quelle definizioni egemoniche sono persone sospette, “anormali” o eticamente condannabili. Tuttavia, la storia e la antropologia hanno dimostrato che le caratteristiche femminili e maschili non sono rimaste identiche in tutti i periodi storici e in tutte le culture, e che il modo di considerare e vivere un corpo sessuato è fortemente legato alle relazioni economiche, politiche, ideologiche, ecc. che sono, prima di tutto, costruzioni sociali.

In questo senso la materialità di un corpo interagisce con le condizioni materiali e culturali del

¹ Sociologa. Dottorata presso la UBA (Università di Buenos Aires). Decana della Facoltà di Filosofia e Lettere della UBA (Università di Buenos Aires). Direttrice del Centro di Studi sulla Democratizzazione e i Diritti Umani (CEDEHU), e del Master in Diritti Umani e Politico-Sociali nell’Università Nazionale di San Martín.

mondo in cui si sviluppa, che definisce i limiti di ciò che è “possibile” o “desiderabile” in un determinato tempo e luogo. Alcuni facili esempi illustrano questa premessa generale: le scienze sociali ci permettono di discutere sulla divisione femminile/maschile rispetto all’uso degli anelli o della pittura corporale, del lavoro domestico e della cura dei bambini, della “sensibilità” e della “aggressività”, delle “emozioni” e della “ragione”.

In questo articolo esamineremo i modi in cui l’educazione rafforza o mette in discussione queste attribuzioni dimostrando che – in modo esplicito o implicito – i processi educativi “parlano” sempre di sesso e genere.

I messaggi nella educazione familiare e nei mezzi di comunicazione

La costruzione sociale del corpo comincia dalla nascita. Di fronte a un nuovo bebè, a partire dalla “lettura” del suo corpo gli si attribuisce un “sesso” e un nome, di donna o di uomo. In alcuni casi i genitali esterni non sono del tutto leggibili (“Come? Questa piccola protuberanza? Non sembra un pene, mio figlio non avrebbe un pene così piccolo. Oppure è una femmina con una strana vulva?!... Diciamo che è una femmina!”), e si attribuisce il sesso con qualche incertezza.

Più avanti, l’abbigliamento, le forme di comunicazione verbale, gestuale e fisica, gli stimoli e le “sfide” saranno anche veicolo delle concezioni familiari rispetto a come è “una bambina” e come è “un bambino”.

Gli studi di psicologia dimostrano che molto presto le bambine e i bambini sviluppano una “identità di genere”: a partire dai due o tre anni si autoassegnano le caratteristiche che corrispondono a “una bambina” o a “un bambino” attraverso i vestiti, la pettinatura, il fatto che alle bambine piace cucinare e ai bambini costruire torri, ecc. aspetti che non sono inclusi nel bagaglio genetico del loro corpo, ma si ritrovano piuttosto nel bagaglio culturale del luogo e del tempo in cui vivono.

Così, anche i giochi e il contatto fisico che le madri e i padri instaurano con figli e figlie sono differenziati. Si è studiato che i figli maschi in generale sono trattati in modo più duro e con più energia rispetto alle femmine, le quali solitamente sono trattate con più delicatezza e ordine, come spiega Espinosa Bayal ². Si moltiplicheranno le bambole per lei e i palloni per lui: basta guardare nelle pubblicità o nei negozi di giocattoli la divisione tra giocattoli da femmina e giocattoli da

² Espinosa Bayal, M^aA. (2007). *La costruzione del genere a partire dall’ambito educativo: una strategia preventiva*. Disponibile in: http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko_materialak/es_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20C3A1mbito%20educativo.pdf

maschio. E i cartoni animati televisivi aggiungeranno il loro contenuto: anche se ci sono ragazze possenti e ragazzi che piangono in pubblico, anche se a volte presentano famiglie diverse e, in alcuni casi, che trasgrediscono la composizione “tradizionale”, i “supereroi” continuano a esistere e, in genere, sono maschi mentre le ragazze, buonissime o cattivissime, sfruttano sempre il fatto di essere belle o soffrono per il fatto di non esserlo. Soprattutto nei romanzi.

E anche quando a volte hanno contribuito a presentare temi innovativi, le *telenovelas* tendono a presentare i temi affettivi in maniera stereotipata: “Sebbene considerata da certe prospettive di analisi della comunicazione, la *telenovela* non è esente dall’essere letta come uno spazio di regolazione culturale delle identità e dei comportamenti ‘che ci si aspetta’ da uomini e donne, secondo i parametri dei discorsi dominanti. Piuttosto, è necessario ricordare che nella maggior parte di queste fiction entrambe le condizioni di genere solitamente sono presentate in maniera riduttiva, partendo dal paradigma esclusivo della etero-normatività: l’ideologia dell’amore romantico come tipica ‘della condizione femminile’ e l’affermarsi della conquista di un ambito legale (il matrimonio) e di una struttura contenitiva socialmente riconosciuta (la famiglia) come unici esempi di legittimazione e autenticazione dell’unione amorosa di una coppia eterosessuale”³. Così, nelle *telenovelas* le donne soffrono per amore con molta più frequenza di quanto soffrano per problemi economici o per problemi lavorativi.

Inoltre, le ragazze e i ragazzi leggono libri e fumetti che, sebbene negli ultimi anni abbiano cambiato i propri messaggi, comunque nel complesso continuano a presentare immagini dell’universo femminile e maschile che rispondono alle concezioni di genere più tradizionali: i lavori domestici a carico delle donne, il sostegno economico a carico degli uomini. Alcuni racconti, tuttavia, sono molto innovativi, anche se a volte risultano difficili da accettare da parte delle persone adulte che li comprano o li leggono. Per esempio, in “Arturo e Clementina”, che racconta di due bellissime tartarughe innamorate, si legge:

“Clementina, allegra e spensierata, faceva molti progetti per la sua vita futura (...), ma i giorni passavano sempre uguali al bordo dello stagno. Arturo aveva deciso di pescare da solo per tutti e due, così Clementina avrebbe potuto riposare. Arrivato il momento di mangiare con i girini e le lumache domandava a Clementina: ‘Come stai cara? Ti sei divertita?’. E Clementina sospirava: ‘Mi sono annoiata molto! Tutto il giorno da sola ad aspettare te!’”. Clementina inizia ad avere alcune idee per usare il suo tempo: vuole imparare a suonare il flauto e Arturo le regala un apparecchio per ascoltare la musica perché sostiene che Clementina non è capace di riconoscere le note e imparare la musica; il dispositivo doveva essere inserito all’interno del guscio di Clementina giacché, come si

³ Elizalde, Silvia (2009) “Institutional Violence and Sexual Panic Directed at Poor Young Women and Trans Persons in Buenos Aires”, in *Women and International Development Publication Series*. Michigan, Michigan State University Press.

sa, le tartarughe portano con sé la loro casa. Tempo dopo Clementina desidera imparare a dipingere e Arturo le regala alcuni quadri di un amico pittore. Così, la casa di Clementina iniziò ad avere più piani per contenere gli oggetti che Arturo le regalava ogni volta che a lei veniva in mente di fare una nuova attività... “Era già ormai molto tempo che la casa di Clementina si era trasformata in un grattacielo, quando una mattina di primavera decise che quella vita non poteva continuare a lungo”. Quindi Clementina iniziò a uscire a passeggio senza guscio... E le piacque. Un giorno se ne andò per sempre. E così finisce il racconto: “Le tartarughe vivono moltissimi anni, ed è possibile che Clementina stia ancora viaggiando felice per il mondo. È possibile che suoni il flauto e dipinga bellissimi acquarelli di piante e fiori. Se incontri una tartaruga senza casa, prova a chiamarla: Clementina, Clementina. Se ti risponde, di sicuro è lei”.

Chiaramente si tratta di una storia che ha un “lieto fine” per uno dei protagonisti ma non per l’altro. E, soprattutto, è un racconto non tradizionale. Molto lontano, senza alcun dubbio, dai racconti in cui la mamma topo cucinava mentre il papà topo leggeva il giornale: una immagine che al giorno d’oggi rappresenta poco o niente la vita reale e attuale delle donne e degli uomini. Forse è anche lontano, nell’estremo opposto, da quello che le donne intraprendono quando non riescono a soddisfare i propri interessi; però, inserito in una biblioteca, certamente rappresenta una storia possibile, tra le altre, in cui una donna lotta per migliorare il suo mondo. Quanti racconti ci sono con i papà che si occupano dei propri figli o figlie? Quanti racconti con mamme elettriciste? Quanti con famiglie composte da due mamme, due papà, una mamma single, una nonna con un nipote guarito? Quanti con uomini che ballano? Quanti con donne che costruiscono ponti?

Immagini e situazioni dell’istruzione scolastica

L’istruzione cosiddetta formale, quella erogata dalla scuola nei suoi diversi livelli, è un altro spazio significativo per le questioni di genere e negli ultimi decenni è stata studiata da questa prospettiva. Tuttavia, moltissime maestre e moltissimi maestri continuano ad affermare che trattano le proprie alunne e i propri alunni allo stesso modo e che non fanno “differenze” stereotipate di sesso-genere. Eppure, non ci sfuggirà che alcuni dei seguenti episodi sono credibili, per il semplice fatto che sono accaduti in alcune scuole della nostra zona:

Scena 1: Festa della scuola primaria per la giornata degli insegnanti

In questo giorno si ricorda il cosiddetto “padre della classe”, Domingo F. Sarmiento. Le ragazze e i ragazzi della quarta classe mettono in scena l’infanzia di Sarmiento con la

mamma Paula Albarracin che lavora a maglia sotto un famoso albero di fico... Senza mancare di riconoscere il lavoro di un maestro e politico che ha dato un impulso straordinario all'istruzione pubblica, che tipo di omaggio è stato tributato nella giornata degli insegnanti al personale docente femminile che rappresenta il 99% nella scuola materna e il 92% nella scuola primaria?

Scena 2: *La lezione di educazione fisica*

Le ragazze e i ragazzi della sesta classe arrivano a lezione. Corrono e fanno riscaldamento, però iniziano a lamentarsi che non hanno voglia di fare attività. Il professore domanda. “E cosa avete voglia di fare?”. “Giocare a calcio!”, gridano. Si iniziano a scegliere i componenti della squadra tra i maschi; quasi tutti i maschi sono scelti per primi... solo due non vengono scelti perché sono “troppo deboli” – loro stessi preferiscono non essere scelti per evitare le battute aggressive. Alcune ragazze giocano molto bene e vengono scelte, però altre sanno che non saranno scelte e si mettono da parte a guardare. Si gioca una partita... l'ora di lezione finisce.

Scena 3: *I problemi di matematica*

Esiste oggi un forte consenso nel proporre a ragazze e ragazzi la soluzione di “situazioni problematiche” in cui sono messi in gioco ragionamenti e operazioni, invece che sottoporli un'infinita quantità di “calcoli” per “fare pratica” con l'addizione, la sottrazione, la divisione o la moltiplicazione. In una situazione problematica è come se le persone siano coinvolte nella loro vita reale e si confrontano con la necessità di risolvere matematicamente un problema: pagare, ripartire, preparare, costruire, ecc.

Alcune delle situazioni problematiche che si propongono attualmente nelle scuole sono: “la mamma di Pedro ha comprato 4 kg di mele (\$ 3,50 al kg), 2 di pesche (\$ 5,60 al kg) e 5 di arance (\$ 2,40 al kg). Quanto ha speso?”; “Una squadra di 4 operai ha riparato 400 metri di pavimento in 6 ore. Quanti operai sarebbero necessari per riparare 1500 metri in 12 ore?”; “Mariana vuole vestire le sue tre bambole...”; “Francisco lavorava in una azienda con difficoltà economiche...”.

Scena 4: *Festa della scuola materna per la giornata della salute*

Le bambine di tre anni interpretano la parte delle mamme che rimuovono i pidocchi, i bambini fanno la parte dei bambini che resistono alla persecuzione delle mamme. Non ci sono papà che rimuovono i pidocchi... Non ci sono papà che rimuovono i pidocchi?

Scena 5: *Il tuo quaderno è disordinato*

Mariana sta in quinta classe e insieme alle sue amiche Veronica e Natalí ha realizzato, con molto sforzo, un lavoro sulle problematiche ambientali, sociali ed economiche di una regione del loro paese. Hanno fatto ricerche sui libri, hanno scritto (e molto) e hanno presentato il lavoro corredato di mappe e illustrazioni di vario tipo, dato che la maestra aveva avvertito che la “presentazione” era molto importante. Per il lavoro Mariana, Veronica e Natalí hanno preso 10 e sono molto contente. Tuttavia, successivamente hanno saputo che anche il lavoro di Facundo e Diego ha meritato lo stesso voto... però loro lo avevano consegnato scritto a matita, senza mappe né disegni. “Di nuovo la stessa storia – hanno detto – loro prendono 10 in qualunque modo consegnino!”.

Scena 6: *La lezione di educazione sessuale*

In settima classe la maestra di Scienze Naturali iniziò a lavorare su temi correlati alla sessualità umana. Hanno parlato dei genitali esterni, degli ormoni e dei cambiamenti del corpo dovuti alla crescita, delle infezioni che si trasmettono sessualmente e di alcuni metodi anticoncezionali. Al termine della lezione sui metodi anticoncezionali Juliana ha fatto una riflessione: “Se la ragazza estrae un preservativo dal suo portafoglio si pensa che è una furbetta”; nel mentre Juan diceva a bassa voce “a me hanno detto che se a 14 anni non ho ‘debuttato’ sono un idiota”.

Con alcune varianti, queste scene o situazioni fanno parte della vita scolastica quotidiana delle ragazze e dei ragazzi. In quasi tutte le scene né gli insegnanti né gli alunni e le alunne direbbero che stanno accadendo degli “eventi”, qualcosa fuori dall’ordinario e, tanto meno, che stanno vivendo delle situazioni ingiuste. Partendo dalla prospettiva di genere, tuttavia, è possibile e necessario fare un’analisi più dettagliata.

Pregiudizi di genere nella scuola

In un'importante indagine sviluppata in Spagna da Marina Subirats e Cristina Brullet ⁴ riguardo all'interazione quotidiana a scuola – realizzata 20 anni fa e ancora attuale nonostante i cambiamenti – si è riscontrato che l'aggettivo più usato a scuola riguardante una ragazza è “guapa” (“bella” in castigliano di Spagna – N.d.T). Probabilmente nella nostra lingua sarebbe “linda” o “bonita” (“carina” e “bella” in castigliano di Argentina – N.d.T), e abbiamo buoni motivi per pensare che i risultati di una tale indagine sarebbero simili anche da noi. Le ricercatrici hanno rilevato modalità di comunicazione e di uso delle parole nella scuola che tendono a rafforzare un'immagine di “bambina” tradizionale, amabile e studiosa.

Anche nel campo delle disquisizioni accademiche si sono riscontrati pregiudizi sistematici. In una ricerca su “Matematica e scienze esatte e le donne” ⁵ sono state analizzate le rappresentazioni del proprio rendimento e del rendimento dell'altro sesso in questi campi. Non sono emerse tendenze significative a favore di uno o dell'altro sesso. Ciononostante, mentre le difficoltà delle donne in matematica sono attribuite in maniera dominante a fattori personali (“per me è difficile”), quelle degli uomini per la maggior parte sono attribuite al fatto che non studiano abbastanza o con sufficiente costanza, fino a immaginare una forma inadatta di insegnamento, senza porre mai in dubbio le capacità o le potenzialità personali. Parlando delle differenze, uno dei ragazzi ha aggiunto: “gli uomini hanno maggiore istinto per pensare che per imparare”. Questa affermazione contiene due nodi significativi: da una parte, chiamando in causa l'istinto, la “facilità” nell'appropriazione e nella costruzione della conoscenza è concepita come una capacità naturale negli uomini; dall'altra l'apprendimento appare fortemente gravato da un onere istituzionale: si apprende solo nelle scuole, nell'organizzazione della società (non naturale) costituita per insegnare. Tuttavia, è stato ampiamente dimostrato che l'intelligenza si costruisce con lo stimolo, con l'esercizio, con le sfide. L'intelligenza, quindi, si può anche “imparare”; è il prodotto di un “lavoro” nel senso filosofico più elementare del concetto: la modifica della natura, dell'ordine naturale.

La bipolarità di genere scolastica che riscontriamo nella relazione con le conoscenze scolastiche, e che senza dubbio segna la soggettività delle ragazze e dei ragazzi, si basa sulla natura: i maschi, per natura, “sono più intelligenti”, “sanno di più”, “gli piace di più”, “gli viene più facile”, “sono superiori”, ecc. Le ragazze non sono supportate dalla natura, tanto che per ottenere successo a scuola devono infrangere l'”ordine naturale”. Orbene, sembrerebbe che lo “sforzo” e la “dedizione” siano per le donne, contraddittoriamente, un modo di adattarsi e allo stesso tempo di resistere per

⁴ Subirats, Marina y Brullet, Cristina. *Rosa y Azul*. Instituto de la Mujer de España, Madrid, 1987.

⁵ Morgade, Graciela y Kaplan, Carina. “*Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género*”. In: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, 1999.

sopravvivere nel mondo scolastico ostile. Proseguendo con le nostre riflessioni, potremmo affermare che la cultura dello sforzo per le donne si prolunga nel mondo del lavoro, e neanche lì sembra che sia “naturale” occupare posizioni di potere nell’ordine simbolico o economico. In tutti i casi, ottenerlo sarà il risultato di un “lavoro”.

D’altro canto, è risaputo che nel sistema educativo il campo dell’educazione artistica è caratterizzato da uno scarso status curriculare, istituzionale e di bilancio. Nel corso della storia della conoscenza, alcuni settori del curriculum sono stati più valorizzati di altri: durante i secoli, per esempio, il latino o la retorica hanno avuto una posizione gerarchica. Al giorno d’oggi sono le discipline strumentali quelle che hanno un posto privilegiato, nella pianificazione delle politiche educative così come nell’opinione pubblica. È interessante rimarcare che i settori più valorizzati sono solitamente connotati come “il lato maschile”. In generale, sembrerebbe che l’arte continua ad essere considerata un campo “femminile”, seppure in alcune discipline più che in altre. Nelle arti plastiche la scultura è considerata più maschile, specialmente quella di grandi dimensioni, mentre l’incisione viene vista come femminile. E se nella musica sono più i maschi che imparano a suonare la batteria o la chitarra elettrica, la danza risulta preminentemente un’arte “da donne”.

Inoltre, si dice che il corpo (di tutte e di tutti) sia uno degli elementi “messi a tacere” nell’educazione formale. Tuttavia, prima ancora che essere messo a tacere dal pregiudizio razionalista della nostra educazione formale, è possibile “ritrovare” il corpo negli stereotipi di genere più crudi che permeano il modo di stare in classe e nel cortile e, soprattutto, l’educazione fisica da una parte (il corpo “militarizzato”) e l’educazione artistica (il corpo “sentimentalizzato”) dall’altra, in modo particolare nella “espressione corporea” recentemente inserita nel curriculum. In termini molto semplicistici, potremmo dire che, con molta frequenza, il valore del corpo nell’educazione fisica è quello dell’alto rendimento, dell’alta competizione e della forza delle squadre di primo livello o dell’atleta greco. Se si tratta di espressività, invece, se si parla di comunicazione, di mondo interiore... in qualche modo si allude allo stereotipo femminile. E in questo caso i discriminati sono gli uomini. Anche un impegno molto elevato da parte di un uomo nell’espressione corporea può far sorgere dei “sospetti” sul suo futuro orientamento sessuale. L’ideale degli uomini si profila nel seguente modo: trasgressivi, coraggiosi, spericolati, poco sensibili e meno comunicativi o espressivi.

Ciò che è esplicito, ciò che è occulto, ciò che è omissivo...

Da un lato il curriculum formale o esplicito ha evidenziato pregiudizi discriminatori, dovuti a esagerazioni o carenze nella maggior parte dei settori accademici del curriculum: la storia incentrata sulla celebrazione degli “eroi” militari o politici, il canone della letteratura che comprende solo

“grandi opere” scritte da uomini, il linguaggio sessista insegnato nella scuola senza mediazione critica, contenuti per ragazze e contenuti per ragazzi nell’Educazione Fisica. Dall’altro lato nel “curriculum occulto” (ovvero i contenuti che la scuola insegna senza includerli deliberatamente nel “programma” scolastico) si è registrata la presenza costante di pregiudizi nelle aspettative di rendimento e di comportamento delle ragazze e dei ragazzi, linguaggi differenziati per rivolgersi agli uni e alle altre (di nuovo come riscontrato in Spagna da Subirats e Brullet ⁶) e immagini segnate da pregiudizi nei libri di testo e nei materiali educativi. Infine, si è rivelato di grande impatto l’uso del concetto di “curriculum evaso” (o “omesso”) che enumera quei contenuti che sono rilevanti per la vita delle persone, in particolare delle donne, e che la scuola non affronta: soprattutto le questioni della sessualità.

La ricerca su più vasta scala realizzata recentemente in America Latina è stata condotta in Colombia ⁷; in sintesi, le ricercatrici e i ricercatori hanno scoperto che:

- * I ragazzi vengono motivati più delle ragazze nei settori della conoscenza come la scienza e la tecnologia.
- * Ci si aspetta che le donne siano più oneste e responsabili, mentre si pensa che gli uomini tendono ad essere più corrotti.
- * Si continua a legittimare l’idea che le donne sono le uniche responsabili della maternità e della casa, e gli uomini di tutto ciò che genera guadagno.
- * Sono concessi tempi di partecipazione più lunghi agli uomini e sono intellettualmente più esigenti.
- * Attraverso il formato della lezione si favoriscono ruoli di partecipazione da protagonista per gli uomini e subordinati per le donne.
- * Si dà per scontato il fatto che gli uomini siano più assertivi nel comunicare e che le donne siano più passive e sottomesse.

⁶ Ibid.

⁷ Garcia Suarez, Carlos Ivan. *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá: Universidad Central-DIUC, 2004.

E, per concludere questa sintesi dello stato della questione, non si può omettere il fatto che in Argentina c'è un altro elemento che contribuisce alla costruzione scolastica di questo corpo infantile di genere: per decenni la “uniforme” che si indossa alla scuola materna (il “pintorcito” o “grembiule”) era di colore rosa per le bambine e di colore azzurro per i maschi; per decenni – ed è così tuttora – la “uniforme” della scuola primaria (il “guardapolvo” bianco) per le bambine era chiuso da bottoni sulla schiena (come il corsetto, in modo che non si potevano abbottonare o sbottonare senza aiuto) mentre quello dei maschi aveva i bottoni sul davanti. Attualmente questo è cambiato: alla scuola dell'infanzia i grembiuli sono dello stesso colore (per esempio azzurro, mai rosa per tutti) e nella scuola primaria le bambine e le loro famiglie possono scegliere per il grembiule abbottonato davanti anche senza destare “sospetti” circa la propria identità sessuale.

Tuttavia, nonostante questa molteplicità di prove per cui la scuola è un luogo di espressione di una società sbilanciata piuttosto che un luogo di costruzione di strumenti per il “cambiamento”, è comunque evidente che senza la scuola non è possibile costruire un futuro diverso. Per i settori della popolazione svantaggiati che riuscivano a continuare la scuola, l'educazione ha rappresentato una possibilità migliore per trovare lavoro, per pianificare la vita personale e il progetto familiare, per continuare gli studi, per conoscere i diritti e la disponibilità di mezzi per farli valere... Sottolineare il valore della scuola, non come rivendicazione volontaristica, ma partendo dalla constatazione che al suo interno si verificano processi di confronto, situazioni di esercizio di autonomia che non si verificano in altri ambiti, episodi di rispettoso contatto tra culture e soggettività diverse, e financo momenti di “dissonanza” tra i diritti studiati e i diritti esercitati. La scuola mantiene un discorso universalizzante costitutivo di ciò che è “pubblico” che, pur non essendo realizzato, sembra restare vigente come orizzonte utopico.

Differenze interne nel “femminile”, nel “maschile” e nelle sessualità

Da un paio di decenni sono in piena espansione le ricerche sui significati egemonici della mascolinità nella scuola. Robert Connell, uno dei principali ricercatori nella tradizione dei *Men's Studies* e dell'educazione, nel 1995⁸ e nel contesto anglosassone, affermava che nelle aule scolastiche vengono rafforzati i significati tradizionali del maschile, ignorando o condannando l'esistenza di mascolinità subordinate e, in modo particolare, l'omosessualità. D'accordo con Connell, altre colleghe e altri colleghi dimostrarono come l'archetipo dominante della virilità alimenta una mistica della mascolinità caratterizzata dal vigore e dalla forza, dal controllo del dolore fisico e dall'occultamento delle emozioni, dal mettersi in pericolo, dalla tendenza alla competizione e alla

⁸ Connell, Robert. *Masculinidades*. Berkeley: University of California Press, 1995.

conquista; in sintesi l'idea di una certa "superiorità" che renderebbe inevitabile "la dominazione maschile". In modo complementare, gli studi tendono anche a indagare le modalità di sofferenza e, talvolta, di resistenza degli uomini che non si conformano pienamente all'archetipo virile⁹.

Anche di recente, e alla luce degli sviluppi della "teoria *queer*"¹⁰ o "teoria della rarità" (che sostiene che le diversità sono molteplici e non ce n'è una "più importante" delle altre), la ricerca tende a farsi carico della complessità multidimensionale del discorso egemonico scolastico. Si innesta quindi con forza la questione del corpo e, con esso, i vari tipi di sessualità dalla prospettiva di genere e in termini di differenze nell'orientamento sessuale.

Alcune ricerche danno un'idea generale del tipo di domande e degli sviluppi più recenti nel campo. Debbie Epstein e Richard Johnson¹¹, per esempio, hanno indagato minuziosamente in Gran Bretagna la produzione di identità sessuali nella scuola secondaria, "non solo nel curriculum sessuale formale (nel suo aspetto di educazione sessuale), ma anche le culture sessuali, tanto dei professori quanto degli alunni, che sono intrinseche alla dinamica della scuola, per esempio per quanto riguarda il controllo, la resistenza e la disciplina". Per questa ricerca hanno lavorato in istituti dove ci fossero studenti che si identificano come gays, lesbiche o bisessuali, considerando comunque che si tratta di una identificazione che poteva cambiare nel corso della loro vita.

Una delle conclusioni più impattanti di Epstein e Johnson è che la scuola costruisce il paradosso in cui si fa tutto il possibile per orientare la sessualità in senso egemonico però, allo stesso tempo, ne proibisce le manifestazioni; proprio per questo le espressioni della sessualità non passano inosservate e fanno parte degli interscambi più comuni della vita scolastica.

La cosa paradossale è che mentre questi messaggi sono sempre presenti nel mondo scolastico, continua ad essere un fantasma l'approccio di "genere" e la "educazione sessuale" che potrebbero rendere esplicite queste questioni e (perché no?) trasformarle. Tuttavia, probabilmente stiamo arrivando al momento in cui affrontarlo sarà inevitabile: il fenomeno delle "madri bambine" (per la gran parte violentate da familiari) o l'incremento dell'AIDS tra le donne inducono il corpo docente ad affrontare i problemi in tutta la loro crudezza. Questo "curriculum omesso" continua ad essere un debito della scuola che solo da poco tempo si sta affrontando.

Tuttavia, anche quando è "affrontato" nella scuola media, solitamente di nuovo ripropone i valori

⁹ Lomas, Carlos (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador; 2004.

¹⁰ In inglese la parola *queer* significa "raro, strano". Questo termine si usava, in forma dispregiativa, per indicare le persone omosessuali. La comunità dei gay e delle lesbiche ha scelto di utilizzare la parola come "bandiera" di sfida e di lotta e di denominare con essa la teoria, in piena costruzione, che sostiene che in qualche modo "siamo tutti e tutte un po' strani e strane". Per approfondire il tema di questi sviluppi consultare Merida, Rafael (Comp. 2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria; Butler, Judith (2003), *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós; Sáez, Javier (2004) *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Ed. Síntesis; Talburt, Susan y Steinberg, Shirley (2005) *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Ed. Grao.

¹¹ Epstein D. e Johnson R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.

tradizionali. In una ricerca in corso abbiamo rilevato che prevale una visione biologista e medicalizzata, concentrata sulla “prevenzione” della gravidanza e delle infezioni a trasmissione sessuale, diretta in generale alle ragazze e, comunque, a maschi eterosessuali, caratterizzata da uno scarso coinvolgimento dei docenti (che, trattandosi di una questione da “specialisti”, ne delegano la cura a professionisti che occasionalmente visitano le scuole). Così, “sebbene tutto ciò rappresenti un progresso in direzione del disvelamento di questioni taciute, nella vita quotidiana della scuola la sostanza del discorso della ‘prevenzione’ nell’educazione sessuale tende a ribadire una norma biologica del corpo, sessista e eteronormativa, che censura sistematicamente da parte delle persone adulte e anche tra la gioventù la concezione della sessualità come spazio di soggettivizzazione e di piacere”¹².

Il corpo sessuale si costruisce e si usa nel corso di tutta la vita; l’autonomia e l’autostima si coltivano a partire dalla prima infanzia. Per questo la sessualità deve essere un argomento scolastico dalla scuola dell’infanzia. La scuola può e deve costruire spazi in cui si lavori sulla sessualità in modo sistematico, scientifico e attento: le caratteristiche del proprio corpo e del corpo degli altri e delle altre; i modi per usufruirne e prendersene cura; gli stereotipi di genere (il “maschio virile”, la “femmina che ama”); le diversità sessuali; gli affetti; i diritti che ci spettano e la responsabilità personale e sociale che implica il farli rispettare. Sappiamo che oggi l’attenzione, anche nei momenti più intimi, è legata all’autonomia e all’autostima ancora più che all’informazione o alla disponibilità di metodi contraccettivi.

Questi argomenti e gli approcci correlati non sono stati pienamente presenti nella formazione iniziale e molto poco nella formazione continua di chi frequenta le aule scolastiche. Però è pur vero che dal loro ruolo nelle aule le maestre e i maestri, le professoressa e i professori hanno professionalmente la migliore preparazione per rendere la scuola uno spazio rilevante in tema di genere e sessualità. Certamente con altri professionisti e altri servizi, in un movimento più ampio di opinione e partecipazione, ovviamente, ma in un ruolo di primo piano. In questo progetto di educazione sessuale con approcci di genere sono necessari risorse e programmi specifici di formazione e supporto affinché il personale docente possa lavorare in modo istituzionale, anche con l’appoggio dei servizi sanitari e di assistenza giuridica di altri settori del governo. È fondamentale poi, sebbene con le difficoltà legate al supporto e anche all’informazione delle proprie figlie e dei propri figli, che le famiglie non rinuncino né ai propri obblighi né ai propri valori in materia.

¹² Morgade, Graciela. “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2006.

Per concludere

Le possibilità di costruzione soggettiva sono inquadrare nei limiti degli attuali significati egemonici che, la maggior parte delle volte, sono sostenuti in modo non intenzionale dagli attori del processo educativo, siano essi le famiglie, i docenti, i mezzi di comunicazione, ecc.

Qual è il nodo di significato predominante in questo pregiudizio di genere? Ci rendiamo conto che si tratta dell'ideale materno, nel quale è compreso il compito di compiacere. O, per dirlo in altro modo, l'argomento più importante nell'infanzia delle ragazze è la prospettiva di prepararsi a livello fisico, emozionale e intellettuale per essere "buone madri", il che implica, nella nostra cultura, il matrimonio eterosessuale, che sarà realizzato pienamente, o no, soltanto nel mondo adulto. Tra gli uomini, sembra ancora predominante l'ideale machista, con i suoi imperativi di aggressività sia nella sfera sociale che nell'intimità. È ovvio che quando parliamo di "ideale infantile femminile" non stiamo parlando di bambine reali e concrete che lottano, negoziano e resistono a questi discorsi. Non stiamo nemmeno parlando di bambini che non giocano a calcio e desiderano ballare, di coloro che cercano di risolvere i conflitti in modo non violento, di coloro che riescono a mostrare la loro sensibilità... Ci riferiamo all'immaginario scolastico, il cui compito moderno in generale è quello di formare soggetti liberi e uguali.

In sintesi, i diritti civili e la valorizzazione delle differenze si insegnano e si mettono in pratica. La sofferenza sarà sicuramente alleviata se riusciremo ad aiutare le ragazze e i ragazzi a esplorare il mondo con più libertà e più giustizia, in un contesto in cui sia la cura della vita sia il sostegno economico siano assunti da tutte e da tutti.

“Nella principessa che attende di essere salvata c’è un’idea che si fa spazio silenziosamente: essere salvata per uscire da una storia che non le si addice. Non possono essere libere di decidere il proprio destino: il re e il principe decideranno per loro”.