Pedagogia delle differenze
Bollettino della Fondazione Fazio-Allmayer

http://www.pedagogiadelledifferenze.it/

Anno LII, n. 1, gennaio-giugno 2023 – ISSN 2785-6895

Maria Livia Alga, David Boso

La dimensione sessuata dell'iniziazione al lavoro educativo: una duoetnografia sulla differenza maschile in un mondo postpatriarcale

Come citare:
Alga M.L., Boso D. (2023), *La dimensione sessuata dell'iniziazione al lavoro educativo: una duoetnografia sulla differenza maschile in un mondo postpatriarcale*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LII, 1, 127-144.

Abstract
How does the free sense of sexual difference (Diotima, 1991) act in the training paths of young men for educational work? The contribution investigates the formation of male subjectivities in the early stages of research and experimentation of one's professional identity: the internship and the degree thesis. Telling the transformations that, in a post-patriarchal world, young men experience in their initiation into the work of educators highlights how it is a good opportunity to rethink masculinity in its daily activity, starting from a constant questioning about the body and the senses, the contact, the use of force and tenderness. [...]

Keywords: free sense of sexual difference, masculinity, educational work, embodied research, duoethnography.

Maria Livia Alga* e David Boso**

La dimensione sessuata dell'iniziazione al lavoro educativo: una duoetnografia sulla differenza maschile in un mondo postpatriarcale

Abstract

Come agisce il senso libero della differenza sessuale (Diotima, 1991) nei percorsi formativi universitari dei giovani uomini al lavoro educativo? Il contributo indaga il costituirsi delle soggettività maschili nelle prime fasi di ricerca e sperimentazione della propria identità professionale: il tirocinio e la tesi di laurea. Raccontare le trasformazioni che, in un mondo postpatriarcale, i giovani uomini vivono nell'iniziazione al lavoro di educatori mette in luce come sia una occasione buona per ripensare la maschilità nel suo agire quotidiano, a partire da una costante interrogazione sulla corporeità e i sensi, il contatto, l'uso della forza e della tenerezza.

Grazie ad un *focus* sulle posture, le abitudini cognitive ed emotive, prende forma una anatomia viva ed emerge la complessità degli itinerari corporei: la fabbricazione artigianale di soggettività sessuate che sfidano la cultura egemonica dei corpi, l'apertura di spazi relazionali di pensiero che favoriscono, in modo sorprendente, la conoscenza di sé. Si configura un maschile plastico che, schiudendosi, rende possibile un contatto autentico tra uomini di diverse generazioni, nutrendo un immaginario delicato che non abbandona mai del tutto le sue inquietudini e contraddizioni.

L'articolo restituisce una parte di ricerca basata su un approccio duoetnografico tra una docente e uno studente già lavoratore in una co-

* Etnografa impegnata nella ricerca qualitativa sulle pratiche transculturali e interdisciplinari attraverso cui le comunità costruiscono e condividono il sapere. In particolare si occupa delle relazioni tra servizi socio-sanitari, movimenti sociali e scuola. Ricercatrice post-doc presso l'Università di Verona, vi coordina il Laboratorio *Saperi situati, gruppo interdisciplinare di ricerca*.

** Laureato in *Scienze dell'educazione* presso l'Università degli studi di Verona, opera nel campo socio-educativo da diversi anni, lavorando soprattutto con adolescenti. Ha collaborato in progetti sociali in America del sud e nel corso della sua vita ha compiuto studi teatrali, sviluppando competenze artistiche che utilizza come strumenti nel proprio lavoro.

munità per minori. Per duoetnografia si intende una forma collaborativa di scrittura e di generazione di conoscenza radicata nell'esperienza che compone memorie personali, dati di ricerca, forme di riflessività, esperienze estetiche (Formenti *et al*., 2019; Sawyer, Norris, 2015).

Parole chiave: senso libero della differenza sessuale, mascolinità, lavoro educativo, *embodied research*, duoetnografia.

How does the free sense of sexual difference (Diotima, 1991) act in the training paths of young men for educational work? The contribution investigates the formation of male subjectivities in the early stages of research and experimentation of one's professional identity: the internship and the degree thesis. Telling the transformations that, in a post-patriarchal world, young men experience in their initiation into the work of educators highlights how it is a good opportunity to rethink masculinity in its daily activity, starting from a constant questioning about the body and the senses, the contact, the use of force and tenderness.
Thanks to the *focus* on postures, cognitive and emotional habits, a living anatomy is configured, and the complexity of body itineraries emerges: the *bricolage* of sexual subjectivities that challenge the hegemonic culture of bodies, the opening of relational spaces of thought that favor surprisingly, self-knowledge. A plastic masculinity takes shapes which makes authentic contact possible between men of different generations, nurturing a delicate imagination that never completely abandons its anxieties and contradictions.
The article returns a part of research based on a duoethnographic approach between a teacher and a student working in a center for adolescent. By duoethnography we mean a collaborative form of writing and generation of knowledge rooted in experience that composes personal memories, research data, forms of reflexivity, aesthetic experiences (Formenti *et al.*, 2019; Sawyer, Norris, 2015).

Keywords: free sense of sexual difference, masculinity, educational work, embodied research, duoethnography.

1. Per un divenire post patriarcale: segnali di vita

Nel 1996 viene pubblicata una rivista che riporta come titolo "Il patriarcato è finito". Si tratta dell'edizione del *Sottosopra rosso*, a cura della Libreria delle donne di Milano. La tesi principale su cui poggia l'affermazione della fine del patriarcato è l'idea che, con il femminismo, sia venuto a mancare il credito femminile a questa struttura in cui le donne

giocavano il ruolo di oppresse. In assenza dell'adesione di uno dei poli fondanti l'ordine, la fine di questa forma di civiltà si fa inevitabile. La rottura dell'ordine è stata determinante per la crisi di alcune istituzioni; molte insegnanti hanno messo in luce, per esempio, come la crisi e la trasformazione che attraversano le agenzie educative si possa nominare anche come segno dell'imprevisto storico del femminismo e del crollo del patriarcato (Piussi, 2008; Cosentino, 2016). Quali sono i segnali contemporanei di questo cambiamento nella formazione universitaria degli educatori? E cosa si genera dalle sue crepe, nel suo crepitare?

Negli ultimi anni ho avuto l'occasione di condividere con alcuni giovani uomini, futuri educatori, percorsi di tirocinio ed elaborazione di tesi di laurea. Mi ha toccato che, nelle prime fasi della composizione della propria identità professionale, interrogare la dimensione sessuata sia stato un momento *incontournable* del loro divenire. In particolare affioravano domande sulla corporeità e i sensi, il contatto, l'uso della forza e della tenerezza, su come entrare in relazione in modo diversificato con i piccoli e con le piccole, con i ragazzi e con le ragazze. Questi percorsi sono stati giustamente interpretati come una rottura della segregazione formativa di genere e sintomo di cambiamento (Biemmi, Leonelli, 2018; Mapelli 2013; Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012), vista la scarsezza di modelli maschili nella tradizione delle professioni educative, specie nell'ambito della prima infanzia. Si tratta senza dubbio di una apertura di orizzonte per mettere a tema come agisce il senso libero della differenza sessuale nei percorsi formativi al lavoro educativo.

In questo saggio ci proponiamo di mettere in luce in che modo creare contesti favorevoli ad un lavoro su di sé che metta ciascuno e ciascuna in relazione al segno della differenza sessuale in quanto docenti e studenti. Il testo è nato da un fitto dialogo con David Boso, un educatore che è tornato all'Università dopo qualche anno di lavoro presso una comunità per minori. Abbiamo iniziato a fare ricerca insieme in occasione del suo tirocinio e poi dell'elaborazione della sua tesi di laurea intitolata *Riflessioni maschili sulla cura – dalla pratica del partire da sé alla riflessività nel lavoro educativo*; lo scritto nasceva dall'esigenza di indagare la questione maschile a partire dalle domande che scaturivano dall'esperienza di vita e professionale dell'autore per riflettere sulle pratiche educative, valorizzandone il lavoro di gruppo e la forza trasformativa.

Vivere con David queste occasioni di ricerca mi ha resa più sensibile al costituirsi delle soggettività maschili nei percorsi di formazione in Scienze dell'educazione. Come imparare a cogliere un desiderio maschile non solidale con il dominio? Si tratta di percepire nei giovani uomini la necessità di relazioni significative, la ricerca di un senso ed una propria verità in ciò che viene loro insegnato, e "il desiderio amoroso di partecipare, con il proprio carico di novità e in modo soggettivamente significativo, al ri-crearsi del mondo" (Piussi, 2008, p. 54).

Confrontarmi su questo punto con la sociologa della cura Letizia Bianchi mi ha consegnato la chiave di una pratica pedagogica di cui ho sperimentato la grande efficacia; non solo tematizzare ma anche mostrare la differenza sessuale "a lavoro" nei termini della relazione con uomini, per esempio invitando agli incontri e a lezione colleghi e professionisti con cui avevo condiviso pratiche e discorsi legati alla messa in questione dei paradigmi educativi patriarcali e la messa in gioco soggettiva. Diverse volte, quindi, con David abbiamo accompagnato congiuntamente tirocinanti e studenti proponendoci come interlocutori in relazione, sperimentando in modo molto preciso il tentativo di pensare e praticare azioni formative postpatriarcali. Ina Pretorius scrive:

> il pensiero postpatriarcale comincia nel momento in cui coloro che criticano l'ordine simbolico in declino cominciano ad assumersi una parte di responsabilità riguardo al nostro comune futuro; nel momento in cui smettono di sentirsi in primo luogo vittime del sistema contro il quale si scagliano con furia ma, tutto sommato, senza alcuna speranza di cambiarlo. Ormai il patriarcato non è più forte, al contrario: l'ordine che sta tramontando mostra ovunque crepe e fessure (Pretorius, 2011, pp. 41-42).

Tradotto nella metodologia di questo saggio significa accogliere l'asimmetria nella quale ci siamo trovati pensando e scrivendo insieme, David ed io, darle parola e spazio. Nominare la fine del patriarcato da posizionamenti differenti è stato un primo passo per misurare le distanze e percepirne i diversi vincoli.

Nei termini della ricerca pedagogica si tratta di una indagine basata su un approccio duoetnografico. Per duoetnografia si intende una forma collaborativa di scrittura e di generazione di conoscenza radicata nell'esperienza che compone memorie personali, dati di ricerca, forme di riflessività, esperienze estetiche (Formenti *et al*., 2019; Sawyer, Nor-

ris, 2015). È una forma relazionale di autoetnografia; se infatti l'autoetnografia è un metodo di ricerca che, partendo dalla descrizione e dall'analisi della soggettività della ricercatrice, contribuisce alla comprensione, parziale e situata, dei fenomeni sociali e culturali nei quali essa si inquadra, nella duoetnografia l'accento è sulla relazione e sulle differenze:

> it involves more researchers, writing in a collaborative way and responding to each other, hence multiplying their perspectives in order to build collective and critical knowledge from experience, not least emotional and embodied. Duo-ethnography is based on the principle that the differences between participants will illuminate their cultural contexts, thanks to the experience of otherness and critical friendship, the struggles and conflicts that may arise in interpretation, and the necessity of composition to achieve an agreed version of a final but open text which celebrates those differences (Formenti *et al*., 2019, p. 127).

In questa ricerca condivisa, David ed io ci siamo chiesti: quali posture, linguaggi incarnati, abitudini cognitive ed emotive incorporano i giovani uomini che seguono il percorso formativo per diventare educatori? Quali sensibilità ed abilità si affinano nella sperimentazione delle pratiche, a partire dall'esperienza di tirocinio?

L'apprendimento di un modo di essere nel lavoro è una grande avventura di trasformazione che coinvolge il soggetto in modo globale, nelle dimensioni corporee, emotive, intellettuali.

Il tirocinio e i primi approcci al lavoro possono essere considerati come esperienze iniziatiche alla professione. Oggionni scrive che è necessario ritualizzare e dare uno spazio di accoglienza a questo passaggio dal momento che "oltre alla possibilità di sperimentare in situazione la pratica educativa e il ruolo professionale, il tirocinio inserisce gli studenti e le studentesse in un percorso riflessivo di decostruzione dell'immaginario e di significazione degli eventi educativi" (2009, p. 228) facendo circolare dubbi radicali, riflessioni magmatiche, aporie e domande sul senso di sé.

Raccontare le trasformazioni che i giovani uomini vivono nell'iniziazione al lavoro educativo mette in luce come sia una occasione buona per ripensare la maschilità e la differenza sessuale nel suo agire quotidiano, in relazione a bambini e bambine, ragazzi e ragazze in cre-

scita che offrono costantemente domande su chi siamo, in rapporto al nostro operare e a se stessi.

1.1 *Nominare il patriarcato*

Il patriarcato è più di un concetto, intreccia l'identità fino a renderla incomprensibile, ingestibile. Cercare i fili in una matassa ingarbugliata non è facile, specie quando questa matassa siamo noi, il noi tutto: l'io, le emozioni, i desideri, la storia, il corpo, la carne, il sangue. bell hooks scrive che:

> La maggior parte degli individui rispetta una regola non detta della cultura nel suo insieme che impone di mantenere i segreti del patriarcato, proteggendo così il dominio del padre. [...] La maggior parte dei bambini non impara come chiamare questo sistema di ruoli di genere istituzionalizzati, quindi raramente la usa nel linguaggio di tutti i giorni. Questo silenzio favorisce la negazione. E come possiamo organizzarci per sfidare e cambiare un sistema che non ha nome? (2005/2022, pp. 42-43).

Quando provo a pensarmi libero dal patriarcato fatico a lasciare le certezze che mi danno illusoriamente un potere, quelle che mi fanno sentire in asse con la mia sessualità. Perché tutto si fonda in quell'asse di relazione tra il sentimento e il corpo, tra il desiderio e l'amore.

Quando parlo con altri uomini e sento la loro rabbia, penso a queste cose e alla fatica che ognuno di noi ha dovuto affrontare. Immagino le loro storie, le violenze cui hanno dovuto sottostare. Come si può fare a sovvertire il patriarcato nelle relazioni tra maschi[1]? Non sappiamo come immaginarci un modello maschile altro, se non in singoli percorsi individuali. Il maschio che lotta per non cadere nel modello patriarcale viene considerato un'eccezione, non ha un riferimento politico. Ci sentiamo soli, e quando mettiamo in discussione il modello patriarcale implicitamente o esplicitamente viene veicolato il messaggio "sei troppo fragile", "forse sei gay", "il femminismo ti ha riempito la testa", "si vede che non sei di qua[2]", ma molto raramente si viene riconosciuti come un maschio che prova a stare in riferimenti diversi di maschilità.

[1] Preferisco usare il termine "maschio" al posto del più comune "uomo" perché storicamente "uomo" è una parola usata per connotare il neutro universale.

[2] Inteso di cultura non italiana.

Rompere con l'istituzione patriarcale dentro e fuori è un atto radicale di sfregio e di tradimento.

Nel mondo post patriarcale esistono molte persone di sesso maschile che vogliono far parte del cambiamento e prendersi la responsabilità di trasformare i paradigmi che governano il mondo. Il problema sta nella negazione del proprio amore, citando le parole di hooks

> molti di questi uomini ricordavano il primo momento in cui gli si era spezzato il cuore ed era cominciata l'angoscia: il momento in cui erano stati costretti a rinunciare al loro diritto di sentire, di amare, per poter prendere posto nella società patriarcale (ivi, p. 33).

Nascondiamo questa immensa tristezza sotto pesanti maschere, viviamo una vita piena di falsità e di paure.

Essere da un'altra parte è un modo diverso di vivere il mondo, di prendersi cura di sé e degli altri, in modo che il corpo diventi il centro del proprio sapere e l'intreccio delle relazioni diventi il centro della conoscenza.

In questo senso un passaggio necessario e inevitabile è riconoscere il patriarcato attraverso la propria genealogia. Ho conosciuto il patriarcato e la sua violenza sin da piccolo. Nella mia famiglia gli uomini non sono stati un granché presenti o mi hanno minacciato, indottrinato. Piano piano diventai violento ed aggressivo, giravo insieme agli amici per le strade di Bogotà sfogando la rabbia, era il sentimento che mi rendeva forte e accettato. Ma arrivò un'opportunità nuova nella mia vita, avevo 12 anni circa, la prima volta in cui mi trovai in una crisi. Fu grazie al mio professore di spagnolo che ci insegnava le opere teatrali: mettevamo in scena tragedie e commedie di Garcìa Lorca in classe, senza banchi. Finalmente un uomo capace di parlare liberamente, senza farci sentire quella sensazione di inadeguatezza. Grazie a questa esperienza, negli anni, mi sono reso conto che non era solo la rabbia a riempire tutto il mio essere. Ricostruire le genealogie al maschile mi ha insegnato a non rimanere incagliato in una visione unica e assoluta delle cose, ad immaginare la possibilità di relazioni educative senza forme di violenza, a prendere di esempio quei riferimenti che mi hanno mostrato la possibilità di una maschilità in movimento, in ascolto dei propri desideri, capace di interrogarsi e mettersi in discussione, consapevole di sé e del mondo.

2. Il bisogno di una propria evoluzione: posizionarsi nella differenza

Per comprendere come certe crisi e spinte emancipative siano connesse al desiderio di non aderire né riprodurre un ordine patriarcale, è necessario ripercorrere le genealogie personali di cura e formazione. Questo passaggio di conoscenza di sé è tanto più importante se si ha l'intenzione di lavorare nel mondo dell'educazione. Sul nesso tra i propri vissuti di cura e la professionalizzazione nel campo dell'educazione, Bianchi si rivolge a chi si prepara a diventare operatore frequentando un corso di studi: se certamente è importante cercare nei libri un sapere, quando si tratta di cura non siamo di fronte ad una materia di cui non si sa nulla e che altri ci insegnano da zero. Si tratta semmai di avere consapevolezza del proprio vissuto e portare "nel gioco dei saperi quanto ci viene dall'esperienza stessa di cura, prestata e ricevuta che ognuna e ognuno di noi ha" (Bianchi, 2004, p. 72).

Manoukian scrive che esiste un nesso particolare tra certi incontri e lo sviluppo dell'identità professionale. Il tirocinio, per esempio, è un luogo privilegiato in cui hanno luogo

> dei significativi processi di socializzazione che collegano tra loro le generazioni, attraverso trasmissione di saperi e competenze. Spesso si tende a dare importanza preminente a contenuti specifici, disciplinari, tecnici: ma nei trasferimenti, nei passaggi comunicativi sono assai pregnanti i modelli culturali e le dimensioni affettive a essi sottesi che restano impressi ben più di tanti concetti (Olivetti Manoukian, 2015, p. 16).

L'invito a nominare le genealogie di sapere e affetti, e il tentativo da parte degli studenti di riconoscerle e tesserle dà fondamento ad un certo tipo di forza che si ispira nell'esempio, viene sollecitata da una identificazione ma si radica poi in un desiderio proprio. È il valore della mediazione vivente che agisce nella condivisione di pratiche e di saper essere, ma anche nella sperimentazione di situazioni a volte impreviste e critiche. Infatti i processi di fabbricazione culturale del sé, che scandiscono i tempi e danno forma alla crescita psicologica, sociale e cognitiva, hanno degli aspetti sia pedagogici sia iniziatici. I processi pedagogici implicano un paradigma di trasmissione di conoscenza basato più sulla continuità e l'interpretazione-variazione di un modello, mentre gli elementi iniziatici si presentano sotto forma di sor-

presa, discontinuità, a volte crisi e paura, ovvero di occasioni che mirano a scollare il soggetto dai mondi abituali di riferimento. In entrambi i casi il corpo è il luogo di traduzione degli apprendimenti.

Esteban (2004), propone infatti il metodo degli itinerari corporei per indagare come si arriva ad incarnare alcune posture professionali interiormente ed esteriormente; si tratta di raccontare il proprio percorso di formazione privilegiando la parola *dal* corpo: pensare i nostri schemi motori, le forme dei gesti, le *routine* delle posture, l'aspetto, gli stati emotivi e cognitivi vissuti quando irrompe la scoperta di sé attraverso un movimento inedito. Ci sono esperienze che modificano profondamente la dimensione carnale della soggettività in interazione sociale e corporea con gli altri. La ricerca di Esteban mostra che esercitare attività concrete, imparare certe professioni – l'autrice indaga per esempio l'ambito dello sport, il culturismo, la danza, l'arte – obbliga ad uno specifico lavoro corporeo e ad una pratica riflessiva sulla propria identità di genere in continua contraddizione e rinnovamento.

Questo è certamente valido anche per gli educatori nell'apprendimento dello specifico *habitus* professionale, ovvero quell'insieme di strutture socio-simboliche che si depositano nella forma di disposizioni, abilità e propensioni codificate di pensare, sentire, agire in modi determinati. In che modo la dimensione corporea e l'apprendimento dell'*habitus* professionale entrano in relazione, in particolare durante il percorso formativo e il tirocinio? Quali sono i gesti che gli educatori compiono nel forgiare il proprio sé professionale? Come incidono la percezione di sé e della propria differenza sessuale?

Diversi studi di pedagogia che hanno indagato la differenza maschile lo fanno registrando una sorta di presa di coscienza a partire dal corpo:

> Io non ho un corpo. Non possiedo – in altre parole – ciò che è, in realtà, la mia circostanza ineludibile di esistenza. Io sono un corpo. Io esisto grazie a e attraverso il corpo che sono. Il corpo che sono è cioè condizione e mezzo della mia esistenza. La mia interiorità, la mia intelligenza, il mio umorismo, i miei sentimenti, le mie emozioni, i miei godimenti e le mie sofferenze sono emergenze sistemiche del corpo che sono. Sono un corpo perché la mia stessa possibilità di dire io è effetto sistemico dell'interazione delle varie componenti del mio corpo tra di loro e con l'ambiente. Ma io non sono un corpo in astratto: sono un corpo maschile (Burgio, 2020, p. 28).

Posizionarsi significa anche saper riconoscersi come soggetto sessuato culturale, geopolitico, storico, appartenente ad una generazione che ha ereditato, e continua a nutrire, le trasformazioni innescate dalla politica delle donne. Un'opportunità per molti uomini di rielaborazione di un maschile fedele ad un bisogno di liberazione e di benessere in sintonia con i cambiamenti socio-culturali e i propri sentimenti. Posizionarsi da uomo in relazione alle questioni sollevate dal femminismo apre a domande di senso che mettono di fronte alle proprie fragilità e generano la ricerca di modi autentici di vivere il corpo e stare nella differenza, grazie a intuizioni e dialoghi intimi e vivi tra sé e sé.

Circa un anno fa ho incontrato uno studente che avrebbe voluto svolgere la sua tesi sugli stereotipi di genere che pesano in educazione. Era interessato, in particolare, a come le bambine e le ragazze sono influenzate da pressioni socio-culturali nell'aderire a modelli rigidi di femminilità. Alle mie domande sulle ragioni di questa proposta, Federico ha iniziato a raccontarmi molte esperienze in cui da animatore, educatore e da amico aveva visto alcune donne essere vittime di un sistema categorizzante che le subordinava. Cosa significa fare ricerca da giovane uomo sui vissuti delle donne? Come posizionarsi in questa riflessione? – ci siamo chiesti, aprendo uno spazio di parola in cui potessimo mettere in gioco la differenza sessuale a partire da noi. Nell'introduzione alla sua tesi, Federico scrive:

> Da questa discussione ho avuto la possibilità di riflettere sulla mia identità e sulla figura di educatore che incarno, facendo luce su alcuni condizionamenti psico-sociali, volti alla conformazione al genere maschile, che, dalle prime cure familiari e scolastiche fino all'età adulta e alla formazione da educatore, hanno alimentato l'aggressività e le pulsioni di competizione e prestigio, portandomi ad una chiusura psico-emotiva. Ho potuto riconsiderare il tema della mia tesi riconoscendo, come uomo, che questa mia eccessiva sicurezza e arroganza mi abbia portato a vittimizzare il femminile, accecandomi dalla considerazione dell'esistenza di manipolazioni all'interno del contesto sociale anche per il genere maschile, che lo rende vittima di un sistema categorizzante proprio come il femminile, seppur con alcuni privilegi (p. 5).

Lo spazio di ricerca che si apre a partire da una proposta di tesi è spesso sorprendente, inedito ed imprevisto. La domanda iniziale, gra-

zie al dialogo, prende una forma più precisa. In questo caso la tesi di Federico ha contribuito a nutrire uno spazio di parola sul maschile in educazione che sempre più all'Università viene individuato dagli studenti come un bisogno autentico di pensiero. La presa di coscienza a partire dal proprio corpo maschile è un passo fondante che può sbocciare se esiste un luogo della riflessione disposto a lavorare su questioni brucianti, controverse e piene di contraddizioni vitali come questa.

2.1 *Il valore della crisi e della riflessività*

Dopo il mio lavoro di tesi ho cominciato a fare ricerca con Livia, accompagnando alcuni studenti che si addentravano sulle questioni maschili in educazione. Mi capitò di parlare con Paolo della difficoltà di non riuscire ad essere se stessi nel rapporto con gli altri uomini, del forte senso di competizione e della difficoltà di esprimere i propri sentimenti. Il percorso di studi lo poneva davanti a domande profonde e il nostro incontro gli dava la possibilità di avere uno spazio di parola e di pensiero che gli permetteva di cogliere un'immagine più vera di sé. Così si legge nella sua relazione di tirocinio:

> L'università è stata fondamentale per lavorare su di me. Mi ha dato degli strumenti per pensare quello che stavo facendo al tirocinio, per una ricerca di consapevolezza su di me: che difficoltà i bambini mi provocano? Non devo mettere solo l'accento sulle difficoltà e i disagi *dei* bambini (Paolo, tirocinante).

Le pratiche di riflessività rendono visibili i modelli educativi cui ognuno fa riferimento grazie alle contraddizioni che nascono dalle esperienze pratiche. Il senso di smarrimento e solitudine apre alla necessità di uno spazio interno di rielaborazione, nella soglia tra la percezione e la coscienza, che consente di sentirsi, di meditare sul proprio agire e di conoscersi.

Durante il mio periodo di formazione universitaria ho avuto l'opportunità di lavorare come educatore presso un centro per adolescenti. Ciò mi permetteva sia di assimilare e sperimentare velocemente le varie metodologie, sia di osservare il divario tra la teoria e la pratica e il grande sforzo per interrogare tale distanza. Cosa non facile con ragazzi che mettevano puntualmente in discussione ogni azione educativa, provocando, ribellandosi, ponendo noi educatori in situazioni

scomode, di fatica e sofferenza. Negli incontri d'*équipe* esaminavamo ogni situazione con grande cura, cercavamo strategie, soluzioni. Tuttavia il senso d'impotenza per la scarsità di risorse nel settore e la mancanza di tempo erano diventati una costante. Mi sentivo come se fossi frammentato dentro.

Un giorno ho reagito in maniera aggressiva alla provocazione di un ragazzo. Si era invischiato in una situazione che avrebbe potuto ferire gravemente una persona. Mi avvicinai a lui, dicendogli che quello che aveva fatto non era un gioco, mi guardò sorridendo e io, di istinto, lo presi dalla felpa e lo misi spalle al muro gridandogli: "potevate uccidere quel signore, non ti rendo conto?! Non permetterti mai più di arrivare a fare una cosa del genere". I miei colleghi rimasero attoniti: il gesto aveva creato un silenzio surreale nella stanza, il ragazzo aveva lo sguardo impietrito. Sentii di aver fatto qualcosa di troppo, cercai poi di parlargli per rimediare ma rimase lontano da me. Pensai al suo passato fatto di violenze fisiche e provai un forte senso di vergogna. Cercai subito di minimizzare l'accaduto dentro di me. Ma il giorno dopo ero sprofondato a letto, sentivo un dolore enorme sul petto. Non potevo giustificare la violenza del mio gesto, mi chiesi fino a dove in una relazione educativa mi potevo spingere. Ero spaventato da quel che avevo fatto; nel ricordo vidi il mio passato, stavo incarnando la violenza dei padri?

Stare a contatto quotidiano con il disagio e il dolore mi aveva insegnato a non giudicarmi, a concedermi di avere un'immagine più umana di me, a non pensare di essere perfetto. E il percorso di studi mi aveva insegnato a soffermarmi sulle questioni, a pensare tenendo conto della complessità. Così, approfittando del mio momento di tesi, cominciai a decifrare quella bruciatura. Potrei dire che il percorso di studi in questi anni mi ha curato, mi ha aiutato a vedere più in profondità, mi ha dato nuove chiavi di lettura della realtà. Mi ha trasformato, ma non in un altro da me, anzi mi ha raccolto, mi ha scolpito, mi ha posizionato su terreni stabili. Mi ha mostrato l'importanza di possedere un certo tipo di preparazione per svolgere certi lavori come quelli di cura, che richiedono molta attenzione e sensibilità, un certo tipo di delicatezza e di premura, tanto amore e una grande presa di coscienza radicata nel corpo, che possa modificare comportamenti, posture, linguaggi.

2.2 *Posture, forze e forme del contatto*

Posizionarsi significa tentare di dare forma a delle posture dentro di sé, tentare di tradurle in gesti nel modo più consapevole possibile. Nella narrazione delle esperienze di lavoro da parte di alcuni educatori, sia esperti che in formazione, viene esplicitata la necessità di riconoscere a partire da sé la base materiale, corporea della professionalità. Mambriani, un educatore che lavora con adolescenti, scrive:

> il mio corpo è fortemente coinvolto nella relazione educativa: da quando faccio l'educatore ho corso, saltato, giocato a calcio, lottato, sudato le proverbiali sette camicie, mi sono graffiato, bagnato, sbucciato mani e ginocchia, ho accarezzato, solleticato, preso in braccio, coccolato, a volte ho urlato e gesticolato come un matto! (Mambriani, 2012, p. 95).

L'educatore parla del proprio corpo attraverso movimenti e gesti, nominando un dinamismo relazionale, riconoscendo una profonda connessione tra consapevolezza di sé, percezioni sensomotorie e emozioni, mostrando come si traduca in specifiche posture. Gamelli considera la postura come

> un'azione, e va quindi intesa in senso dinamico: un prodotto dell'apprendimento in senso globale che si riconduce alla complessità della funzione neuromuscolare, cioè al modo in cui si sono organizzate le emozioni, l'intenzione, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre l'atto stesso viene compiuto (Gamelli, 2016, p. 105).

Sulla pratica di composizione di questa connessione un grande lavoro viene messo in luce nei diari di tirocinio e nelle tesi di laurea. Nella sua tesi di laurea dedicata ai modelli sociali di mascolinità nei processi educativi, Federico Obrelli (2021) intitola una parte *Riconoscere il proprio corpo* come pratica per dismettere "una pesante armatura da guerriero, e indossare un abito su misura, ad immagine di chi si è e si intende diventare" (p. 10):

> la mia prima sperimentazione nelle vesti di educatore ed animatore è stata con ragazzini tra i 13 e i 16 anni: ero un ragazzo sportivo e massiccio, indossavo la maschera da "maschio forte" che mi ero costruito con i frammenti di ciò che non riuscivo ad essere. Tra noi era contatto fisico diretto e rude come un colpo sulla spalla o un battersi il pugno.

> Come un domatore di adolescenti bestie feroci, coraggioso ed impassibile al punto da poter piegare la loro ferocia, non mi lasciavo scalfire dalle provocazioni. Sentivo che la maschera da "educatore maschio" iniziava a stringermi e lasciarmi lividi (p. 12).

L'immagine della maschera costruita con i frammenti "di ciò che non riuscivo ad essere", la sensazione dello stringere, la metafora dei lividi sono i segni di un percorso, a tratti difficile, innanzitutto tra sé e sé. La crisi si fa presente e tocca alcune parti del corpo.

> C'è stato un evento, durante il tirocinio, che mi è rimasto impresso. Una collega, Linda, ha portato un braccialetto ad ogni bambino. Si cerca di accontentare tutti ma Thomas non era mai contento. Arriva il momento di fare i compiti e inizia a lanciare sedie e a buttarsi per terra finché non tira un calcio al tavolo, il tavolo si solleva e una gamba sta per finirgli in faccia. Si mette a correre, Linda mi dice di bloccarlo. Lo prendo da dietro e lo immobilizzo. Si dimena; Linda mi dice di tenerlo forte ma cercava di tirarmi testate, di mordermi. Dopo 5 minuti si ferma, scoppiando a piangere tra le mie braccia. Lo lascio con Linda, ed esco. Non mi è piaciuto usare così il mio corpo, strumentalizzandolo e facendolo diventare una prigione (Paolo, tirocinante).

> Uno dei più piccoli mi si avvicina perché provava nostalgia per i genitori e aprendo le braccia mi fa capire che sentiva il bisogno di un abbraccio ed io lo accontentai. La prima sensazione era quella vergogna che un maschio prova quando sente la sua virilità messa in discussione, ma si consumò piano piano nel calore di quell'abbraccio, tanto da percepire il calore dell'affetto che ricevevo e sentivo di saper donare. Da quell'esperienza riuscii finalmente a non rimanere più incollato alle "maschere" che mi ero costruito e a vedermi come l'educatore che desideravo essere, senza percepire senso di inadeguatezza per il mio rifiuto degli standard di mascolinità (Federico, tirocinante).

Dalle narrazioni emergono le braccia come luogo sensibile della relazione. Le braccia e il volume concavo che si ottiene con una certa mobilità del tronco sono capaci di creare uno spazio che prima dell'incontro non esiste. In entrambe le storie si tratta dell'apertura di uno spazio di crisi, in modi diversi per gli adulti e i bambini, e di trasformazione. Con quale e quanta tensione, con quale energia diamo forma al contatto tra i corpi?

Nella storia di Paolo per raccontare la relazione educativa sono usati dei verbi che oscillano tra il movimento e il suo contrario: "lanciare, tirare, correre, sollevare, mordere" sono avversati da "bloccare, tenere forte, afferrare da dietro, immobilizzare". In verità le due forze non si compensano fino ad annullarsi, né una ha il sopravvento sull'altra. Cosa accade? Se non riduciamo i gesti a risorse funzionali, espressive e paraverbali, possiamo leggerli come movimento che conduce al senso:

> Il senso dell'interazione non verbale non è da ricercare isolando i soggetti della relazione, bensì nello spazio corporeo aperto dall'incontro poiché solo concentrandosi su ciò che sta in mezzo, tra me e te, è possibile provare un reale inter-esse per l'altro (Gamelli, 2011, p. 8).

Se mettiamo luce sul contatto, notiamo un terzo inatteso che sorge. Si crea uno scoppio: il pianto. Il movimento caotico, trasformato dalla relazione, continua fluidificato ed erompe da dentro.

In quale immagine ci porta? L'immagine finale della narrazione è quella di una prigione, un luogo di estremo isolamento dove normalmente si finisce per aver fatto qualcosa di sbagliato. Chi vi si ritrova? Per quale ragione? L'immagine nasce dal sentimento di avere punito o di avere sbagliato? Come elaborare questo paradigma dell'errore-punizione?

In ogni caso è interessante come nel racconto i movimenti compiuti da Paolo non vengano da sé, ma gli siano suggeriti dall'esterno, da una educatrice che considera più esperta, e lui quasi si limita ad eseguire un copione, che sembra riconoscere ma nel quale non si riconosce. Anche nella seconda storia, l'apertura delle braccia è un movimento inizialmente eterodiretto, il bambino chiede di creare uno spazio accogliente ad un educatore in parte impreparato a questo bisogno. Ma è vero che

> nell'aderire ad un preciso gesto è come se noi aderissimo ad un mondo, ci aprissimo a un nuovo orizzonte di senso, assumessimo una verità. Che cosa implica tutto ciò rispetto alla nostra esperienza? Come interagisce con i nostri modelli di crescita e cambiamento? In che modo le nostre pratiche formative possono risultare modificate da questa consapevolezza? (ivi, p. 12).

L'apertura delle braccia del bambino e la vergogna tesa di Federico si sciolgono, in questo caso, nel calore. Il pianto e il calore sono il terzo

spazio nato dal contatto e assumono una valenza liberatoria, sono nominati come luoghi privilegiati dell'agire educativo, segni dell'incontro tra bambini e giovani uomini, che si accompagnano reciprocamente nella crescita. La crisi è un imprevisto, accade, sentirla nella sensibilità apre le domande che siamo pronti ad accogliere. In una ricerca *embodied* con insegnanti, Nicoletta Ferri (2021) individua nel contatto ravvicinato una delle dimensioni da indagare con il corpo. Il tema viene nominato come "contenimento", viene esplorato attraverso alcune storie e performato dalla ricercatrice stessa[3] come momento di prossimità massima alla sofferenza.

Di chi? Mi viene da chiedere in riferimento ai racconti di Federico e Paolo. Quando li ho ascoltati per la prima volta, ciò che più mi ha toccato è stata la percezione di quanto un incontro in un contesto educativo ordinario possa fare risuonare le profondità di ognuno, non solo dei piccoli, con sfumature emotive diverse, diventando una straordinaria fonte di scoperta di sé e crescita.

Conclusioni

Discutere le trasformazioni che i giovani uomini vivono in particolare nelle fasi della formazione in cui sono reali protagonisti del loro percorso, come il tirocinio e la tesi di laurea, mette in luce come questi momenti possano spesso sfociare in crisi e prese di coscienza sulla propria identità. La differenza sessuale maschile gioca un ruolo molto importante in questo processo di conoscenza di sé. Un *focus* autoetnografico sulle posture, le abitudini cognitive ed emotive, dare parola ai corpi, consentono di riconoscere la nostra anatomia viva, evidenziando la complessità degli itinerari corporei: personali nuove consapevolezze, fabbricazione artigianale di soggettività sessuate che sfidano la cultura egemonica dei corpi, apertura di spazi relazionali di pensiero che favoriscono, in modo sorprendente, il sapere di sé.

Si configura un maschile plastico che, schiudendosi, dà spazio ad un contatto autentico tra uomini di diverse generazioni, nutrendo un immaginario delicato che non abbandona mai del tutto le sue inquietudini e contraddizioni.

[3] Le *performance* sono visibili ai seguenti link: https://vimeo.com/257726406/378153fb64; https://vimeo.com/257726477/fd19870b5c

– bell hooks (2005), *The will to change, men, masculinity, and love*, New York-London, Washington Square Press (trad. it. *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, Milano, Il Saggiatore, 2022).
– Bianchi L. (2004), *Cura familiare, cura professionale*, in G. Colombo, E. Cocever, L. Bianchi (a cura di), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci.
– Biemmi I., Leonelli S. (2018), *Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo*, in "Pedagogia oggi", 16 (2), 401-417.
– Burgio G. (2020), *Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 12 (20), 27-42.
– Cosentino V. (2016), *Scuola. Sembra ieri, è già domani, L'autoriforma come trasformazione della vita pubblica*, Bergamo, Moretti e Vitali.
– Diotima (1991), *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La tartaruga.
– Esteban M.L. (2004), *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Barcellona, Bellaterra.
– Ferri N. (2021), *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*, Roma, Armando.
– Formenti L., Luraschi S., Del Negro G. (2019), *Relational aesthetics. A duoethnographic research on feminism*, in "European journal for Research on the Education and Learning of Adults", 10 (2), 123-141.
– Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Milano, Raffaello Cortina.
– Gamelli I. (a cura di) (2009), *I laboratori del corpo*, Milano, Raffaello Cortina.
– Gamelli I. (2016), *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare*, in "Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Researches and Education", 11 (1), 99-113, consultato da https://rpd.unibo.it/article/view/6215
– Libreria delle donne di Milano (1996), *È accaduto non per caso. Sottosopra rosso*, consultato da https://www.libreriadelledonne.it/pubblicazioni/e-accaduto-non-per-caso-sottosopra-gennaio-1996/

– Mambriani G. (2012), *La forza imprevista della dolcezza. Perché e come faccio l'educatore*, in S. Deiana, M.M. Greco (a cura di), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Assisi, Cittadella.
– Mapelli B. (2013), *Uomini, educazione e cura*, in "Metis" 3 (2), consultato da http://www.metisjournal.it/metis/anno-iii-numero-2-dicembre-2013-le-periferie-delleducazione-temi/108-interventi/536-uomini-educazione-e-cura.html
– Mapelli B., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2012), *Uomini in educazione*, Milano, Stripes.
– Obrelli F. (2021), *I maschi non piangono. Riflessioni sui modelli sociali di mascolinità nei processi educativi*, tesi di laurea, Università di Verona.
– Oggionni F. (2009), *Modalità, approcci, e strumenti per il tirocinio*, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare il tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, Franco Angeli.
– Olivetti Manoukian F. (2015), *Le esperienze di tirocinio e i processi di costruzione dell'identità professionale*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata. Le esperienze dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale*, Milano, Franco Angeli.
– Piussi A.M. (2008), *Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia alla luce della differenza sessuale*, Verona, Qui Edit.
– Praetorius I. (2011), *Penelope a Davos Idee femministe per un'economia globale*, in "Quaderni di Via Dogana", Supplemento VD, Libreria delle donne, Milano.
– Sawyer R., Norris J. (2015), *Duoethnography: A Retrospective 10 Years After*, in "International Review of Qualitative Research", 8 (1), 1-4.