

## Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo

### *Men in the educational and care professions: considerations from a field survey*

**Irene Biemmi**

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences and Psychology / University of Florence (Italy) / irene.biemmi@unifi.it

**Silvia Leonelli**

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences / University of Bologna (Italy) / s.leonelli@unibo.it

abstract

*The article deals with the lack of men in training courses dedicated to the educational, health, and care professions. Our research, carried out with university students who have been able to escape their "gender cages" by enrolling in studies generally regarded as female preserves, has allowed us to identify multiple social and cultural factors that discourage young men from entering fields of knowledge and practice that, historically, have been closed to their gender. The article specifically examines three factors: Italian school orientation policies, which are silent on gender issues; a cultural and social framework packed with stereotypes that devalue men who choose careers in the health and care sectors; and non-stereotypical male role models at home and school who demonstrate their skills and passion in the educational, health, and care fields.*

*Our objective is to offer pedagogical hypotheses on the evolution of the male gender as well as to provide a general outline of educational policies that can promote effective gender equality in the context of schools and training.*

**Keywords:** *Educational choices, Gender segregation in education, Education, Gender stereotypes, Men's studies*

L'articolo tratta la scarsa presenza maschile nei percorsi formativi dedicati alle professioni educative e di cura. Una ricerca svolta dalle Autrici con studenti universitari che hanno saputo andare oltre le "gabbie di genere", iscrivendosi a corsi di studio largamente femminilizzati, permette di enucleare una pluralità di fattori sociali e culturali che disincentivano i giovani uomini ad approcciarsi a saperi e pratiche storicamente estranei al proprio genere di appartenenza. In particolare l'articolo ne esamina tre: le politiche italiane sull'orientamento scolastico, silenti sulle questioni di genere; un quadro culturale e sociale carico di stereotipi, che declassa gli uomini che scelgono lavori di cura; la carenza di modelli maschili anti-stereotipati che, in famiglia e a scuola, testimonino competenze e passione verso gli ambiti dell'educazione e della cura.

Obiettivo del contributo è di proporre riflessioni pedagogiche sul cambiamento del maschile e più in generale delineare politiche educative che possano promuovere un'effettiva parità di genere in ambito scolastico-formativo.

**Parole chiave:** Scelte scolastiche, Segregazione formativa di genere, Educazione, Stereotipi di genere, Studi sulla mascolinità

# Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo<sup>1</sup>

---

## 1. Politiche di orientamento scolastico e questioni di genere: un incontro mancato?

L'orientamento (professionale, scolastico e universitario) è una componente cruciale delle politiche economiche, formative e culturali dell'Unione Europea. Ne è una dimostrazione il piano di riforme economiche lanciato con la Strategia di Lisbona nel 2000, poi rilanciata nel 2005 e proseguita con "Europa 2020", che aveva come obiettivo far diventare l'Unione Europea "la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010". L'orientamento formativo e professionale è considerato obiettivo strategico e strumentale al raggiungimento di numerose macro-finalità: lo sviluppo dell'innovazione, dell'imprenditorialità e del capitale umano; l'inclusione sociale; la riqualificazione del lavoro; l'occupazione femminile e lo sviluppo sostenibile. Spostando lo sguardo nel settore istruzione e formazione, la centralità dell'orientamento diventa ancora più evidente. Il rapporto *Education and Training in Europe 2020: responses from the EU Member States* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) della rete Eurydice prende in esame le politiche e le strategie nazionali che a partire dal 2011 i Paesi membri stanno mettendo in atto in risposta alle sfide poste dalle priorità strategiche di "Europa 2020". Gli obiettivi prioritari sono quattro: contrastare l'abbandono scolastico; aumentare il numero di diplomati, la qualità e l'importanza dell'istruzione superiore; mi-

1 Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle autrici, tuttavia, se per ragioni di ordine accademico fosse necessario attribuire responsabilità individuali, Irene Biemmi ha scritto i §§ 1 e 2, Silvia Leonelli il § 3.

gliorare le competenze e l'istruzione e formazione professionali ai fini dell'occupazione giovanile; incentivare la partecipazione degli adulti nell'apprendimento permanente. Nel rapporto l'orientamento viene annoverato tra gli investimenti più efficaci che i Paesi europei possono compiere per raggiungere tali ambiziosi traguardi.

Il principio in base al quale l'orientamento lungo tutto il corso della vita debba essere riconosciuto come diritto permanente di ogni persona e come leva strategica per le politiche formative (ma anche economiche), è ormai accolto e sostenuto anche in Italia. Consultando le *Linee guida nazionali per l'orientamento* emanate dal Miur nel 2014 si legge che:

L'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (Miur, 2014, p. 2).

Sfogliando l'intero documento sorprende constatare che non sia presente neppure un cenno alle questioni di genere: il rapporto tra politiche di orientamento scolastico e politiche educative volte alla promozione della parità tra studenti e studentesse non viene contemplato.

Il dato risulta sorprendente dato che la variabile di genere, insieme alla classe sociale di appartenenza (Romito, 2016; Ballarino, Checchi, 2006; Schizzerotto, 2002), è quella che ancora oggi incide più profondamente sulle scelte scolastiche e accademiche di ragazze e ragazzi (Sartori, 2009; Biemmi, Leonelli, 2017). Intervenire tramite azioni di orientamento mirate alla decostruzione dei condizionamenti culturali e sociali che agiscono in maniera pervasiva sui percorsi formativi maschili e femminili dovrebbe quindi essere un obiettivo prioritario. La carenza di un'attenzione specifica al legame tra orientamento e parità di genere dà, purtroppo, i suoi risultati: l'Italia è tra i Paesi europei in cui in maniera più forte si registra il problema della "segregazione formativa di genere", cioè il gap tra percorsi tecnico-scientifici (a netta frequentazione maschile) e gli ambiti educativi e di cura (appannaggio del genere femminile). Per segregazione formativa si intende, infatti,

una suddivisione sessista, insita nel nostro ordinamento scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi considerati come maschili e le altre verso indirizzi intesi come femminili (Biemmi, 2014, p. 132). Il fenomeno è già presente nella scelta della scuola secondaria superiore e diventa ancora più marcato all'università.

Secondo le ultime statistiche del Miur sulle iscrizioni al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado (Miur, 2017), la percentuale di studenti e studentesse sul totale degli alunni della secondaria superiore è piuttosto equilibrata (51,5% di iscritti di sesso maschile contro il 48,5% di iscritte) ma è distribuita in maniera fortemente disomogenea a seconda del tipo di scuola. Il percorso liceale è quello preferito dalle ragazze (60,6%) e in particolare l'indirizzo di Scienze Umane raccoglie l'89% delle iscrizioni femminili. Nel caso dei ragazzi la scelta ricade sull'istituto tecnico (70% di iscritti) con una prevalenza per il settore "tecnologico" che vede l'83,8% di iscritti di sesso maschile. Inoltre, i ragazzi prevalgono nel liceo scientifico ad indirizzo sportivo (70%) e nelle scienze applicate (68,6%), mentre le ragazze nell'indirizzo linguistico (79,4%) e in quello coreutico (89,6%) (Miur, 2017, p. 5).

Il sistema scolastico pare spaccato in due: ci sono filiere di studio "femminili" e filiere "maschili". Come accennato sopra, questa divaricazione non si attenua ma tende, anzi, ad accentuarsi nel passaggio all'università. Gli ultimi dati di Almalaurea sui "Profili dei laureati" nell'anno 2017 (Almalaurea, 2018) confermano una forte segregazione di genere anche in ambito accademico. Le donne, che da tempo costituiscono oltre la metà dei laureati in Italia (nell'a.a. 1991/92, per la prima volta in Italia, le immatricolate superano gli immatricolati), rappresentano tra i laureati del 2017 il 59,2% del totale. Si rileva una forte differenziazione nella composizione per genere dei vari ambiti disciplinari. Nei corsi di primo livello le donne costituiscono la forte maggioranza nei gruppi "insegnamento" (93,6%), "linguistico" (83,6%), "psicologico" (80,0%) e "professioni sanitarie" (69,8%). Di converso, esse risultano una minoranza nei gruppi "ingegneria" (26,1%), "scientifico" (28,2%) ed "educazione fisica" (31,6%). Tale distribuzione è confermata anche all'interno dei percorsi magistrali biennali. Nei corsi magistrali a ciclo unico le donne prevalgono netta-

mente in tutti i gruppi disciplinari: dal 54,4% nel gruppo “medicina e odontoiatria” al 96,3% nel gruppo “insegnamento” (Almalaurea, 2018, p. 2).

Quando si analizza il fenomeno della segregazione formativa si tende a darne una lettura a senso unico, come se i condizionamenti di genere incidessero esclusivamente sulle scelte formative delle ragazze. Evidentemente, invece, tali condizionamenti agiscono in maniera speculare sulle scelte dei ragazzi che, nell’immaginario comune, sono automaticamente estromessi dai saperi educativi e di cura, e, dunque, dalle professioni che a questi saperi sono collegati.

## **2. Voci fuori dal coro: esiti di un’indagine su studenti universitari iscritti in percorsi formativi altamente femminilizzati**

Facendo una disamina critica della letteratura presente in Italia sui filoni tematici portanti della “Pedagogia di genere” (Leonelli, 2010) si evince che il tema della segregazione formativa è stato raramente oggetto di analisi specifiche e studi sistematici. La segregazione formativa è monitorata perlopiù dal mero punto di vista statistico e quantitativo, estrapolando informazioni da indagini più ampie che riguardano il nostro sistema scolastico e accademico<sup>2</sup>. Le analisi sono inoltre segnate da un’altra peculiarità: si focalizzano sulla segregazione formativa femminile, tralasciando completamente lo studio del fenomeno dalla prospettiva maschile. Da ciò si deduce che ormai è socialmente ritenuto problematico il fatto che le ragazze si tengano ancora lontane da corsi di studio tecnico-scientifico, ma non appare un argomento degno di interesse il fatto che i ragazzi siano un’esigua minoranza in percorsi di studio che conducono a professioni educative e di cura.

Date queste premesse, è stata condotta un’indagine empirica che ha coinvolto un campione di studentesse e studenti universitari di tre atenei toscani (Firenze, Pisa, Siena) iscritti a corsi di laurea caratterizzati

2 Si vedano i rapporti periodici del Miur “La scuola in cifre” e “L’università in cifre”, che da qualche anno prevedono al loro interno dati disaggregati per genere.

da una forte segregazione su base sessuale, cioè aventi una schiacciante presenza maschile o femminile tra gli iscritti<sup>3</sup>. All'interno di questi corsi è stato selezionato un campione di studenti e studentesse appartenenti al gruppo di minoranza, che sono stati intervistati su alcuni snodi centrali del proprio percorso scolastico e accademico: a partire dalla prima grande scelta, quella effettuata dopo la terza media, per arrivare alla decisione di iscriversi a corsi universitari considerati atipici per il proprio genere di appartenenza<sup>4</sup>. L'indagine si caratterizza per due elementi di originalità che riguardano sia il tema oggetto di indagine sia la metodologia di ricerca utilizzata. Relativamente all'oggetto di studio, partendo dal presupposto che le "gabbie di genere" condizionano non soltanto i percorsi di vita femminili ma anche quelli maschili, si è scelto di studiare i percorsi formativi anticonvenzionali sia delle ragazze sia dei ragazzi. Questa scelta consente di indagare un campo ancora in larga parte inesplorato: i retaggi culturali che segnano il rapporto tra uomini e professioni di cura (Burgio, 2010; Deiana, Greco, 2012). Riguardo alla metodologia della ricerca si è optato per lo strumento dell'intervista biografica (Atkinson, 1998; Bichi, 2002; Mantovani, 1998) anziché il consueto strumento del questionario, che caratterizzava le indagini precedenti.

Per iniziare a esplorare l'immaginario professionale dei ragazzi, in relazione alla discriminante di genere, nel corso delle interviste è stata posta questa domanda: "Perché secondo lei così pochi ragazzi si iscrivono a questo corso di studio?". Grazie a questo spunto di riflessione

3 I risultati dell'indagine – riportati nel volume di Irene Biemmi e Silvia Leonelli (2017), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative* (Torino: Rosenberg & Sellier) – nel presente contributo sono stati analizzati e rielaborati in forma inedita.

4 Nell'indagine sono state effettuate quaranta interviste biografiche, di cui diciotto a studenti maschi e ventidue a studentesse. Sono stati intervistate studentesse iscritte a ingegneria, informatica, scienze e tecnologie geologiche, scienze della terra, enologia, scienze vivaistiche, fisioterapia e studenti iscritti a scienze dell'infanzia, scienze della formazione primaria, infermieristica, scienze del servizio sociale, terapia della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, tecnico della riabilitazione psichiatrica. Le interviste sono state realizzate durante gli anni accademici 2012-2013, 2013-2014 e 2014-2015.

i futuri maestri, educatori, assistenti sociali, infermieri, terapeuti dell'età evolutiva hanno colto l'occasione per soffermarsi a ragionare su una questione che fino a quel momento avevano affrontato troppo frettolosamente, o che non si erano posti affatto.

Un primo gruppo di intervistati ritiene che la causa principale della segregazione formativa e occupazionale maschile sia determinata da pregiudizi culturali e familiari, radicati storicamente. Per quanto riguarda, per esempio, la professione di insegnante, la concezione tradizionale dell'insegnamento come vocazione – o come missione educativa – viene strettamente connessa al concetto di *maternage*: l'insegnamento si configura come una sorta di luogo sublimato del destino materno in cui le donne possono mettere a disposizione le loro “innate” doti di dolcezza, emotività, solidarietà e altruismo per curare, proteggere e capire i soggetti in crescita. In questa ottica, il mestiere di maestro finisce per apparire “inaccettabile” per un uomo in quanto, seguendo una logica dicotomica, tali caratteristiche non appartengono per definizione al genere maschile e rischiano addirittura di risultare lesive dell'identità personale.

All'interno delle motivazioni di origine culturale rientra anche un insieme di testimonianze di un secondo gruppo di intervistati che puntano l'attenzione sullo scarso riconoscimento sociale di mestieri quali il maestro, l'infermiere, l'assistente sociale. Un pregiudizio diffuso porta a ritenere che certe attività legate alla cura e all'assistenza alla persona (lavare, pulire, nutrire) siano “degradanti” per un uomo, mentre – di nuovo – risultano accettabili per una donna. Sulla stessa linea troviamo testimonianze che puntano l'attenzione sul fatto che le donne sono più portate “per natura” a occuparsi dei bambini, specialmente se molto piccoli, e dunque è “normale” che si avvicinino anche professionalmente a questi ambiti.

Si tratta di un'interpretazione innatista delle differenze di genere secondo la quale le diverse caratteristiche maschili o femminili sarebbero frutto di predisposizioni naturali anziché la conseguenza di processi culturali (Rogers, 1999).

Il dibattito tra la posizione culturale e quella innatista è sempre aperto e si sostanzia in alcune domande di fondo: donne e uomini “imparano” a essere differenti, oppure la responsabilità delle differenze va attribuita esclusivamente al loro patrimonio biologico ereditario?

Le differenze nei comportamenti e nella personalità sono determinate da dati biologici/genetici/ormonali o sono piuttosto il prodotto di condizionamenti culturali e influenze ambientali? In sostanza, le differenze tra maschi e femmine sono innate o sono apprese? Rispetto a questa diatriba, il campione di studenti intervistati si colloca in maniera piuttosto compatta sul fronte culturale, pur manifestando talvolta dei dubbi su possibili “predisposizioni” e “attitudini” differenti di maschi e femmine.

Un terzo gruppo di intervistati appoggia appieno l’ipotesi culturale affermando che la ritrosia dei giovani uomini a scegliere determinati percorsi di studio e di lavoro è dovuta semplicemente alla mancanza di modelli maschili adulti a cui ispirarsi. Esempio il caso del mestiere di maestro: se durante il proprio percorso scolastico nella scuola d’infanzia e primaria un bambino non incontra mai una figura maschile ne deduce che si tratta di una professione adatta solo alle donne. Automaticamente si restringe quello che Silvia Leonelli definisce il “campo di pensabilità”, cioè il ventaglio di opportunità ipotetiche all’interno delle quali il soggetto va a scegliere il proprio individuale percorso:

L’orizzonte delle scelte può essere realmente aperto a 360 gradi, oppure può solo sembrare che lo sia, perché ciò che vede il soggetto sono molte piste battute, che però rischiano di essere identificate come le uniche. Alcune delle possibilità, che pure sarebbero a disposizione, non vengono addirittura pensate (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 71).

Come è possibile allargare l’orizzonte di pensabilità dei giovani uomini mostrando professioni che nell’immaginario comune sono concepite come esclusivamente femminili? Una risposta emerge dai racconti degli intervistati che rappresentano la prova vivente del fatto che allargare il proprio sguardo oltre le “gabbie di genere” è possibile, anche se molto faticoso. Di fronte alla domanda sulle motivazioni di una scelta formativa atipica (“Come è maturata in lei la decisione di iscriversi a questo corso di laurea?”) i ragazzi del campione ricostruiscono percorsi di studio, e di vita, assai tortuosi e tormentati. Nella maggior parte dei casi l’idea di voler diventare maestro, infermiere, assistente sociale o terapeuta dell’età evolutiva matura lentamente, grazie a esperienze di vita che determinano rotture nette con il passa-

to. Molti intervistati “scoprono” di voler diventare professionisti nei settori educativi e della cura dopo aver vissuto esperienze extra-scolastiche (servizio civile, campi estivi, doposcuola, babysitteraggio) che li avvicinano a mestieri che non avevano mai contemplato prima come possibili. C'è un “prima” – in cui si va avanti per inerzia, seguendo percorsi già tracciati – e c'è un “dopo”, in cui si scopre una passione inedita, in certi casi una vera e propria *vocazione*, che aspettava solo di poter venire a galla.

Caso esemplare quello di Tommaso che dopo una prima laurea alle spalle e dopo aver sperimentato vari lavori, si mette di nuovo in gioco in età matura iscrivendosi al corso di laurea in Scienze della formazione primaria perché capisce che la sua strada è quella dell'insegnamento. Ecco il suo racconto, che merita di essere citato con ampiezza:

Una persona mi dette un contatto per un campo estivo. E quella è stata l'occasione per arrivare a fare quello che avrei dovuto fare fin dall'inizio... C'erano anche degli indizi qua e là che mi dovevano portare su questa strada. È che io – non voglio vantarmi assolutamente – ma... credo di avere un appeal particolare con i bimbi più piccoli. Me li ritrovavo sempre tutti addosso! (sorridente) Bambini, cugini, vicini di casa... Io sto bene con i bimbi piccoli. E in questo campo estivo è venuta fuori questa cosa. Io quello che ho provato da quel luglio 2011 è difficile da spiegare: mi alzavo alle sei e mezzo la mattina, tornavo il pomeriggio alle cinque però ero contento (sorridente). Io mi dissi: «Se non faccio questo passo qui ora non lo faccio più, e se non lo faccio mi sa che mi pento tutta la vita». E allora mi sono iscritto di nuovo all'università, a Scienze della Formazione. Ancora cinque anni di studio! Ma tutt'ora che faccio il tirocinio non sento la fatica (Biemmi, Leonelli, 2016, pp. 135-136).

Proprio perché la scelta matura progressivamente e a volte in maniera sofferta, quando si arriva alla decisione di iscriversi a corsi di laurea atipici per il proprio genere di appartenenza tale decisione è ferma, decisa, appassionata e il rendimento accademico risulta molto positivo. Visto che la motivazione che sta alla base di qualunque processo di apprendimento è elemento decisivo per il successo formativo (Colombo, 2010), possiamo affermare che le gabbie di genere risultano pena-

lizzanti e deleterie nei percorsi scolastici e accademici sia maschili sia femminili. Attivare percorsi di orientamento finalizzati a scardinare le radici culturali degli stereotipi di genere sarebbe dunque un'operazione non solo eticamente giusta, ma funzionale al buon funzionamento dell'intero sistema scolastico-formativo, e anche lavorativo.

### 3. Ragazzi e scelte formative “atipiche rispetto al genere”: la questione dei modelli educativi

Le parole dei ragazzi intervistati nella ricerca (Biemmi, Leonelli, 2017) hanno mostrato un'oscillazione tra diverse concezioni sul ruolo maschile nella società: essi risultano emancipati in alcuni settori, e, contemporaneamente, aderenti agli stereotipi sessisti in altri ambiti di vita. In questo senso sono in linea con il resto della società: si muovono fra tradizioni millenarie che riguardano donne e uomini, e i recenti mutamenti a proposito del genere, ancora non metabolizzati a pieno. La nostra società veicola messaggi contrastanti sui ruoli attribuiti a donne e uomini, sulle relazioni tra i sessi, e su altri aspetti legati al genere. Taluni settori sono innovativi, altri restano ancorati alla tradizione. I ragazzi, al pari delle ragazze, faticano a smarcarsi da un immaginario consolidato, conosciuto in tante esperienze concrete, anche se spesso lo denunciano come stereotipato e tentano di trovare vie inedite per la loro vita. Resta però un nocciolo duro, non sottoposto ad analisi, che riguarda l'attribuzione del lavoro di cura alle donne.

L'auspicio che sempre più uomini scelgano di studiare e lavorare nei settori dell'educazione si scontra con lo stereotipo della donna *mater et magistra* (Ulivieri, 1995), la (solita) idea secondo la quale le donne sono più adatte alle professioni di cura, date le presunte caratteristiche del femminile, ritenute immutabili. Questo archetipo contiene in sé la convinzione che la cura non sia basata sulle competenze, i saperi e gli interessi; le professioni di cura non sembrano richiedere una formazione. In particolare, la concezione *mater et magistra* influenza:

- i percorsi scolastici e universitari che mostrano i segni di segregazione formativa; solo le ragazze si orientano/vengono orientate verso studi rivolti alle professioni educative (*magistra*), anche per-

ché si pensa che esse agevoleranno la conciliazione famiglia/lavoro (*mater*);

- il mondo del lavoro di cura, che palesa tassi di femminilizzazione altissimi laddove vi è una relazione diretta con l'età evolutiva, la disabilità, la vecchiaia, la salute, ecc. Non che non vi siano uomini in tali professioni, ma essi occupano tendenzialmente le posizioni apicali, ovvero il vertice della "piramide educativa" (Ulivieri, 1995). Per inciso, le più recenti ricerche confermano la "piramide" a livello europeo (Eige, 2015; Eurostat, 2018). Tali studi forniscono, altresì, i dati più recenti sul nostro paese: le donne che insegnano alla scuola dell'infanzia rappresentano il 99% del corpo insegnante; alle superiori il 69%; all'università il 40% (ma nelle fasce più alte della carriera accademica solo il 25%);
- le famiglie, dove la convinzione che la donna sia una dispensatrice di cura *naturale* concorre, insieme ad altri fenomeni socioculturali, economici, ecc., a coinvolgere i partner in modo asimmetrico nel lavoro domestico e nell'accudimento dei figli (Carriera, Todesco, 2016).

Della segregazione formativa letta "dalla parte dei ragazzi", e dei motivi che i giovani della ricerca (Biemmi, Leonelli, 2017) hanno identificato per spiegare la scarsa desiderabilità delle professioni educative, si è detto nei paragrafi precedenti. Ora saranno gli altri due aspetti a fornire qualche spunto di riflessione pedagogica: da un lato, la carenza di uomini nelle professioni educative; dall'altro, lo scarso coinvolgimento maschile nel lavoro familiare di cura. L'obiettivo è quello di approfondire una delle convinzioni dei ragazzi intervistati, secondo i quali nei contesti formativi mancano esempi di maschilità alternativa e inclusiva. Ovvero, uomini che possano fungere da "facilitatori di pensabilità" rispetto ai lavori di cura. Diego esprime la questione in maniera estremamente efficace, raccontando le reazioni dei conoscenti alla sua decisione di diventare maestro:

Al netto delle motivazioni storiche per cui in passato c'era il maestro e poi la maestra, io credo che oggi sia proprio un problema di modelli: mancano modelli maschili adulti a cui ispirarsi. E devo dire che io stesso in quinta superiore non avevo

ancora in mente di poter fare il maestro... Pensavo che volevo insegnare e quindi dovevo fare il professore. Tutt'ora quando incontro professori del liceo e dico della mia scelta mi guardano con aria incredula, come se avessi aperto un sexy-shop! (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 175).

La letteratura da tempo si interroga per comprendere se la femminilizzazione dell'insegnamento influenzi le prestazioni scolastiche delle ragazze e dei ragazzi (Cavalli, 2014; Birch, Crosier, 2018), non pervenendo a risposte certe. Il peggiore rendimento degli studenti maschi, attestato da ricerche e dati ministeriali, è dovuto all'iniquità delle insegnanti, che preferiscono le ragazze? Oppure possiamo immaginare che, accanto ad altri fenomeni, possa agire anche il mancato rispecchiamento degli studenti in uomini che sappiano porsi come "mediatori simbolici" tra il maschile e l'educazione? (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012). Ciò che viene definita l'"evidenza invisibile" (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012) – la scarsa presenza di uomini – può essere discussa in Italia? E' possibile sviluppare un dibattito, ad esempio, sulle "quote blu" intese come un male necessario? Si ritorna, dunque, agli stereotipi radicati e condivisi: se è vero che l'assenza di figure maschili a scuola è un problema, o può diventarlo, perché poi ridicolizziamo i ragazzi che frequentano il liceo delle Scienze Umane o di corsi di laurea quali Scienze della Formazione primaria, Educatore sociale e per la prima infanzia? La schizofrenia della nostra società è evidente: ameremmo che più uomini si occupassero di educazione, ma, quando lo vogliono fare, li deridiamo e/o li ostacoliamo.

Se anche non perverremo a una risposta definitiva a proposito del rendimento scolastico, abbiamo una certezza: la scarsa presenza di docenti di sesso maschile impedisce ai ragazzi di conoscere modelli di ruolo atipici, certo, ma soprattutto *modelli esistenziali* di mascolinità. Ovvero figure emblematiche, che dimostrino un'identità maschile più ampia, libera esprimersi *anche* nelle relazioni educative. Uomini che siano capaci di affrancarsi dalla preoccupazione legata allo scarso riconoscimento sociale ed economico che affligge le professioni di cura, richiamato spesso come deterrente. Ai giovani uomini servono *mentori antimaestri*, figure che mostrino traiettorie di vita e di studio non convenzionali. La definizione è di Mottana (1996) ma, va detto, non ri-

guarda le questioni di genere; tuttavia, la proposta dell'Autore resta valida anche aggiungendo questa curvatura. I giovani uomini hanno bisogno di educatori che siano in grado, da un lato, di affiancarli nei momenti di svolta, senza imporre loro un destino (formativo, professionale, ecc.); dall'altro, di mostrare la bellezza di progettarsi in modo autonomo, anche fuori dalle "gabbie di genere".

Accanto alla questione quantitativa, si pone dunque la questione qualitativa, la necessità che gli uomini nelle professioni educative ragionino sul maschile come categoria socioculturale e sappiano incentivare tale riflessione anche nei ragazzi. La mancanza dei modelli resta comunque centrale nella percezione degli studenti maschi, come testimonia Marco, futuro infermiere:

Se ti trovi ad avere un maestro maschio alle elementari o un infermiere maschio che si prende cura di te e queste figure le trovi quando sei ancora giovane, può darsi che questi incontri possano influire su di te. Secondo me i modelli di genere vengono costruiti piano piano nella vita, con le esperienze che fai e anche con le esperienze che vivi in casa. Per esempio c'è il caso della famiglia con ruoli divisi, tu esci da quella famiglia e costruisci a tua volta ruoli di genere rigidi e divisi... Secondo me inconsciamente qualcosa entra (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 175).

Queste parole permettono di transitare verso il secondo tema, relativo alla vita familiare. Già da una ventina d'anni lo squilibrio tra carico domestico femminile e maschile si va riducendo. A seconda del campione considerato (contano l'istruzione, l'età, la professione, la collocazione geografica, la presenza di figli, ecc.) la storica asimmetria tra donne e uomini diminuisce. Per quanto riguarda le famiglie con figli, tale fenomeno si manifesta proprio nella cura: i "nuovi padri" sono più presenti, si occupano anche di una serie di incombenze routinarie (i compiti, ad es.) e non disdegnano le cure corporee dei figli (l'igiene personale, ecc.). Tuttavia, la loro occupazione prevalente attiene alla dimensione ludica, certamente più coinvolgente: giochi, sport, attività all'aria aperta, ecc. (Istat, 2015, 2017).

Si ripropone dunque la domanda posta sopra: se è vero che i giovani hanno bisogno di incontrare uomini anticonformisti, che siano *felici* di praticare la cura, perché quando ci sono padri accudenti, presenti nella

vita dei figli con calore e competenza, li denigriamo attraverso la definizione di “mammo”? Uno tra i primi pedagogisti impegnato a “dire il maschile criticando il maschilismo”, notava sia la “perdita della credibilità” quando un uomo si occupa dei compiti familiari sia la “debolezza” associata a chi scardina i ruoli domestici attribuiti secondo il sesso (Mantegazza, 2008, 14-15). Dieci anni dopo, la situazione è ancora troppo simile: nonostante il trend positivo riportato sopra, c’è una stigmatizzazione nei confronti di chi si avvicina ai settori socialmente attribuiti al femminile, anche se lo fa all’interno della famiglia. Gli uomini fanno uno sforzo continuo per distanziarsi dal femminile e per inserirsi nell’ordine di genere binario, al fine di auto ed etero identificarsi con il gruppo maschile (Ciccone, 2009; Bellasai, 2010; Burgio, 2010). Di conseguenza, dato che alle donne è stata storicamente associata la cura, allora allontanarsi dal femminile implica una sorta di divieto di accesso ai correlati della cura (ascolto, empatia, ecc.) e ai suoi territori (infanzia, educazione, ecc.). Come coinvolgere le famiglie affinché ripensino criticamente alle categorie di *femminile* e di *maschile*? Come sviluppare un dibattito sull’importanza, per i giovani, di vedere all’opera i “nuovi padri” (Murgia, Poggio, 2012), intesi come modelli di cura?

Eppure il problema della segregazione formativa, e poi professionale, dei ragazzi va affrontato attraverso un’alleanza tra scuola, famiglia e società, difficilmente realizzabile senza una discussione collettiva. Un esempio della situazione è dato dalla difficoltà di coinvolgere i genitori in percorsi di formazione ad hoc, soprattutto ora, ai tempi del movimento “No Gender”.

Se gli altri attori sociali remano contro l’idea di riconoscere e decostruire gli stereotipi di genere sul maschile, la scuola può comunque assumere la responsabilità consapevole di implementare tale riflessione e di introdurre cambiamenti significativi nelle giovani generazioni. Ad esempio, attraverso percorsi di educazione di genere, legati alle rappresentazioni sociali delle professioni “femminili” e “maschili” oppure mediante processi di orientamento formativo sensibile al genere (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 175). Soprattutto, il mondo dell’educazione può valorizzare i processi di negoziazione – tra sé e le aspettative di genere – che ciascuno può attivare, al fine di non limitare la progettualità seguendo soffocanti condizionamenti.

## Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage (trad. it., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002).
- Ballarino G., Checchi D. (eds.) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale, scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Bellassai S. (2010). Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere. In C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 45-54). Roma: Carocci.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biemmi I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Conoscenza.
- Biemmi I. (2014). Le pari opportunità sui banchi di scuola. In A. M. Venera (ed.), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative* (pp. 115-136). Parma: Junior.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Leonelli S. (2018). Un'emergenza sempre attuale: le gabbie di genere e la segregazione formativa. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 809-816). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Burgio G. (2010). Il maschile in adolescenza. Genere e orientamento sessuale in prospettiva educativa. In C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 55-70). Roma: Carocci.
- Carriero R., Todesco L. (2016). *Indaffarate e soddisfatte. Donne, uomini e lavoro familiare in Italia*. Roma: Carocci.
- Cavalli A. (2014). L'insegnamento: una professione femminile? In M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (eds.), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente* (pp. 142-149). Milano: Franco Angeli.
- Ciccone S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.

- Deiana S., Greco M.M. (eds.) (2012). *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Leonelli S. (2010). Costruzioni di identità e pedagogia di genere. In M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 57-76). Roma: Carocci.
- Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mapelli B., Ulivieri Stiozzi S. (eds.) (2012). *Uomini in educazione*. Rho: Stripes.
- Mottana P. (1996). *Il mentore come antimaestro*. Bologna: CLUEB.
- Murgia A., Poggio B. (2012). *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*. Pisa: ETS.
- Rogers L. (1999). *Sexing the Brain*. London: Weindenfeld & Nicolson (trad. it., *Sesso e cervello*, Einaudi, Torino, 2000).
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Sartori F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Schizzerotto A. (2002). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2015). Education, Training and Career Guidance or Counselling. *Pedagogia oggi. Formative guidance. Between life project and permanent learning*, 1: 13-27.

## Sitografia

- Almalaurea (2018). *XX Indagine. Profilo dei Laureati 2017*. In <<http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017>> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Istituto europeo per l'uguaglianza di genere EIGE (2015). *L'indice sull'uguaglianza di genere*. In <<https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0216052itn.pdf>> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice. In <<http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/education-and-training-in-europe-2020-responses-from-the-eu-member-states/>> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice. Birch P., Crosier D., *Does it matter if men don't teach?* (2018). In <<https://eacea.ec.europa.eu/national->

- policies/eurydice/content/does-it-matter-if-men-dont-teach\_en> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Eurostat (2018). *Gender statistics*. In <[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_statistics)>
- Istat (2016). *I tempi della vita quotidiana*. In [https://www.istat.it/it/files/2016/11/Report\\_Tempidivita\\_2014.pdf](https://www.istat.it/it/files/2016/11/Report_Tempidivita_2014.pdf)> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Istat (2017). *Indagine conoscitiva sulle politiche in materia di parità tra donne e uomini. Audizione parlamentare del Presidente dell'ISTAT Giorgio Alleva, I Commissione "Affari costituzionali" della Camera dei Deputati*. In <[https://www.istat.it/it/files//2017/10/A-Audizione-parit%C3%A0-di-genere-25-ottobre\\_definitivo.pdf](https://www.istat.it/it/files//2017/10/A-Audizione-parit%C3%A0-di-genere-25-ottobre_definitivo.pdf)> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente centrato sulla persona*. In <[http://www.istruzione.it/orientamento/linee\\_guida\\_orientamento.pdf](http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf)> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Ufficio Statistica e Studi (2017). *Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione*. In: <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Le+iscrizioni+al+primo+anno+delle+scuole+primarie%2C+secondarie+di+primo+e+secondo+grado+del+sistema+educativo+di+istruzione+e+formazione/>> (ultima consultazione: 20/09/2018).

