

a cura di
Silvia Fornari

collana */dis-eguali*

A chi appartiene la cura?

Narrazioni e contro narrazioni in dialogo



Morlacchi Editore U.P.

collana */dis-eguali*

2

Morlacchi Editore *U.P.*

collana / *dis-eguali*

La collana *dis-eguali* si propone di attraversare la molteplicità delle differenze che attraversano i mondi sociali, culturali ed educativi del nostro tempo. Le diverse disuguaglianze evidenziano le differenze riguardanti il possesso delle risorse e la loro possibilità di generare opportunità di vite diverse, che possono rappresentare un'opportunità o uno svantaggio. Gli studi teorico-empirici sono rivolti agli studiosi delle scienze umane, con uno sguardo aperto e critico sulle dinamiche sociali, pedagogico-educative ed economiche.

Direttrici

Silvia Fornari – professoressa associata di Sociologia – UniPg
Maira Sannipoli – professoressa associata di Didattica e Pedagogia
Speciale – UniPg

Comitato scientifico

Francesca Brencio – Università di Birmingham
Sabina Curti – Università degli Studi di Perugia
Mirella Damiani – Università degli Studi di Perugia
Maria Ermelinda De Carlo – Università Telematica Pegaso
Mina De Santis – Università degli Studi di Perugia
Donatella Fantozzi – Università degli Studi di Pisa
Daniela Grignoli – Università degli Studi di Campobasso
Mariella Nocenzi – Università La Sapienza di Roma
Agnese Rosati – Università degli Studi di Perugia
Tamara Zappaterra – Università degli Studi di Ferrara

Questa collana è peer-reviewed

A chi appartiene la cura?
Narrazioni e contro narrazioni in dialogo

a cura di
Silvia Fornari

Morlacchi U.P.

Pubblicazione realizzata con la collaborazione di



Prima edizione: 2024

ISBN/EAN: 978-88-9392-582-2

DOI: doi.org/10.61014/DISEGUALI/vol2

Redazione e impaginazione: Martina Galli

The online digital edition is published in Open Access on series.morlacchilibri.com
Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

© 2024 Author(s)

Published by Morlacchi Editore

P.zza Morlacchi, 7/9, 06123 Perugia, Italy

www.morlacchilibri.com

Finito di stampare nel mese di novembre 2024, presso la tipografia LOGO spa, Borgoricco (PD).

Indice

Prefazione	8
Silvia Fornari	
Introduzione. Parlare e narrare la “cura”	10
1. <i>Vivere la “cura”</i>	10
2. <i>Spiegare la “cura”</i>	13
3. <i>Le buone pratiche della cura</i>	18
Tamara Zappaterra, Sara Boicelli	
La disparità di genere nel mondo della cura. Analisi e strategie di intervento	23
1. <i>La disparità di genere nel lavoro di cura non retribuito: i dati</i>	23
2. <i>Da naturale attitudine femminile a principio universale. La cura in una prospettiva femminista</i>	25
3. <i>Riflessioni sul ruolo delle Università nel superamento degli stereotipi di genere</i>	33
Moirà Sannipoli	
La formazione iniziale come smascheramento degli impliciti: svelamenti possibili	41
1. <i>La formazione come spazio possibile per il Sé professionale</i>	41
2. <i>Conoscere e riflettere sull'azione educativa: la cura come spazio riflessivo</i>	51
3. <i>La consapevolezza di sé: imparare a nominare</i>	61
4. <i>La valenza della scrittura e della documentazione: strumenti di manutenzione</i>	70
Sylvia Liuti	
L'importanza di educare alle differenze di genere dalla prima infanzia per assicurare effettive pari opportunità delle scelte scolastiche, formative e professionali di bambini e bambine – L'esperienza del progetto BEYOND	81
1. <i>Introduzione: L'assunzione del genere e il cervello di genere</i>	81
2. <i>Segregazione professionale di genere e le sue origini</i>	83

3. <i>Effetti della segregazione professionale sulle future opportunità di bambini e bambine</i>	86
4. <i>Conclusioni</i>	89
Le autrici	94

Prefazione

Il volume *A chi appartiene la cura? Narrazioni e contro narrazioni in dialogo* nasce dalla collaborazione tra l'Ufficio della Consigliera di Parità della Regione Umbria e il Dipartimento di Filosofia Scienze Sociali Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

In un'epoca in cui la società evolve non solo rapidamente, ma anche disordinatamente, la collaborazione tra le due istituzioni si propone di focalizzare le radici della disparità di genere sul lavoro, analizzando il tema attraverso punti di vista istituzionali diversi e contributi multidisciplinari. Attraverso un ciclo di seminari di approfondimento e pubblicazioni delle risultanze emerse, l'intento è di diffondere una cultura di uguaglianza e reciprocità tra generi sul lavoro.

In questo specifico approfondimento, il volume si concentra sulle dinamiche interconnesse tra istruzione, mondo del lavoro e disparità tra uomo e donna, attraverso una lente analitica che si propone di esplorare le sfide e le opportunità che sorgono in contesti educativi e professionali e fornendo una panoramica delle barriere che ancora ostacolano l'uguaglianza sul lavoro.

I contributi sono ricchi di prospettive scientifiche e consentono di immergersi nelle complesse relazioni tra l'istruzione, la formazione professionale e le disparità con un focus sul nostro territorio, offrendo una riflessione su come tali dinamiche possano plasmare le esperienze individuali e col-

lettive. Attraverso un’analisi multidisciplinare si esplorano le sfide culturali, sociali ed economiche che caratterizzano il contesto odierno senza dimenticare il dibattito sul divario di genere nei settori STEM e le disparità retributive che persistono ahimè tra uomini e donne.

Come Consigliera di Parità credo fermamente che sia necessario continuare a catalizzare l’attenzione su tali temi, per promuovere l’uguaglianza di genere nella reciprocità e sono lieta di constatare che il volume rappresenta un contributo significativo al dibattito in corso. Esso fornisce una base di riflessione sul contemporaneo per chiunque sia interessato a comprendere e affrontare le sfide legate a istruzione e lavoro in una prospettiva di genere.

Rosita Garzi
*Consigliera di Parità
Regione Umbria*

Introduzione

Parlare e narrare la “cura”

Abstract

Norme sociali e pregiudizi di genere agiscono fin dalla prima infanzia, condizionando l'offerta di gioco ed educativa e di conseguenza limitando le possibilità di bambini e bambine di accedere in maniera ugualitaria alle future opportunità di studio e sviluppo delle proprie potenzialità. È importante quindi investire sulla formazione del personale educativo della prima infanzia, affinché acquisisca le necessarie competenze per prevenire e contrastare l'azione limitante degli stereotipi di genere.

Social norms and gender biases act from early childhood onwards, affecting the education and play offer, thus consequently limiting children's chances of equal access to future opportunities to study and develop their potential. It is therefore important to invest in training early childhood education staff to acquire the necessary skills to prevent and counteract the limiting action of gender stereotypes.

Keywords

Disuguaglianza; cura; educazione di genere; segregazione orizzontale

1. Vivere la “cura”

Il seminario che ha dato origine a questa pubblicazione è frutto di un accordo di Collaborazione con la Consigliera di Parità della Regione Umbria e collega di Sociologia del lavoro, Rosita Garzi.

Accordo che ha prodotto tre seminari organizzati per rispondere a un interesse di studio comune quello della con-

dizione del femminile tra vita privata e impegni lavorativi, da cui sono scaturiti i tre volumi per una divulgazione scientifica e di approfondimento tematico.

L'introduzione e la curatela a questo volume dedicato al tema della "cura" propone una lettura pedagogica e sociologica, ma i suoi riferimenti vanno anche oltre questi specifici sguardi di chi ha partecipato al seminario. Sappiamo bene che parlando di "cura" si aprono orizzonti molto ampi, in quanto il termine sollecita i nostri ricordi di una cura ricevuta e di una cura donata e di quanto sia difficile per alcun* e facile per altr* dare una risposta esaustiva. La cura offre interpretazioni che riguardano il "noi", gli altr* che sono vicini a noi, ma anche di coloro che non conosciamo. La "cura" riguarda l'esistenza umana, di fatto riguarda tutta la nostra vita, sia quando siamo curativi verso di noi, sia quando non siamo capaci di cura/e. Le scienze umane in generale declinano il termine e lo affrontano nella logica dei propri pensieri scientifici, filosofici, pedagogici, sociologici, antropologici e psicologici, ma anche economici. Prendersi cura di noi e di altr* è in potenza in noi, rientra nelle nostre capacità adattive, perché è parte fondamentale per diventare persone, e per dare forza e sostegno alla nostra vita. La cura è amore, per sé e per l'altro da sé, è una capacità che fa parte del nostro DNA, ma trattandosi di una capacità deve essere alimentata, sviluppata, e anche per questa ragione lo sguardo sociologico ed economico trovano una ragione nell'investimento scientifico su questo specifico argomento.

La trasmissione della cura è l'oggetto di questo secondo seminario. Dietro la nostra capacità o incapacità di offrire attenzione, tempo, ascolto e protezione a chi ne ha bisogno, fa parte della nostra formazione scientifico-culturale e personale, ma è parte di un percorso di consapevolezza. Il seminario è stato gestito solo da donne con la mediazione di un

giornalista, Massimo Angeletti, della RAI TGR Umbria. Che si è trovato a dover gestione le voci di donne che hanno risposto alla domanda del seminario: *A chi appartiene la cura? Narrazioni e contro narrazioni in dialogo.*

Una domanda semplice se ci riferiamo al genere di chi svolge principalmente questa funzione nelle nostre società, ma complessa se vogliamo decostruire le narrazioni stereotipate che si legano a questa unica declinazione al femminile che ne deriva. Se ne parlano solo studiose “donne”, siamo noi stesse a confermare lo stereotipo di genere. L’obiettivo era proprio opposto, ne parliamo noi perché sappiamo rispondere alla domanda di partenza, e perché siamo deputate, in maniera diversa, a occuparcene in quanto lavoriamo in ambiti di cura. Tamara Zappaterra di Uni Ferrara e Moira Sannipoli di Uni Perugia sono pedagogiste, Sylvia Liuti formatrice in azienda di formazione infine, io sono sociologa presso l’Ateneo di Perugia.

Un’affinità tra di noi c’è e non può essere nascosta, non solo per interessi comuni rispetto al tema, ma anche perché insieme e da sole facciamo ricerca su questo, abbiamo scritto e approfondito il dibattito scientifico. E non potrebbe essere diverso, in quanto la scelta di invitare le colleghe pedagogiste e di chi si occupa di cura nella formazione è stata una scelta oculata rispetto al significato e al valore che si voleva assegnare a questo secondo seminario e alla sua narrazione.

È opportuno sottolineare che condividere, dedicare, supportare e in generale “prendersi cura” sono azioni non scontate, non obbligatorie, non incondizionate, o semplicemente non sono parte della formazione di ognuna e ognuno di noi. Non si è curativi per attitudine, non si è capaci di cura solo perché si è donne, così come non si è incapaci di cura solo perché si è uomini. L’entusiasmo e l’interesse che mostriamo nei nostri lavori di ricerca è fondamentale perché è sicura-

mente entusiasmante occuparsi della cura, ma è necessario sottolineare anche la complessità della trasmissione dell'idea della cura. Il seminario nasce per confermare che vi è un apprendimento e che non si è curativi dalla nascita, e che oggi abbiamo l'opportunità di diventare professionisti della cura. Qui incontriamo il primo nodo: perché la cura è diventata una professione?

2. *Spiegare la “cura”*

Qual è la matrice semantica della cura? “Il termine “cura” possiede tre ambiti semantici diversi: 1) “amministrare, farsi carico, gestire (la cura degli affari)”; 2) “terapia, trattamento” o “guarigione”, riflessione che si definisce in ambito sanitario; 3) il sentimento di preoccupazione, di ansia, ma anche di sollecitudine, protezione, salvaguardia, attenzione nei confronti della sofferenza dell'altro, di protezione dei più deboli (i neonati, gli anziani, i malati, i poveri, ecc.).

L'attenzione oggi si concentra principalmente nell'apparente contraddizione tra i concetti di “cura” e della “cura di Sé”.

In inglese si parla di *to cure* e *to care*. Nella lingua italiana contemporanea queste due definizioni si distinguono nel senso del “curare”, e del “prendersi cura”. Per lungo tempo abbiamo parlato di “cura” nell'ambito sanitario, come cura per la guarigione del malato, nel secondo senso, il “prendersi cura”, assume il significato di aiutare, offrire un sostegno per coloro che hanno bisogno di sentire la vicinanza e la cura non solo materiale e fisica. Ne esce fuori così un binarismo che spesso crea confusione rispetto ai significati che assegniamo a questo termine. Uno è un valore negativo della cura, ovvero uno stato di preoccupazione e di ansia che ci porta a dover “curare”, ovvero “sanare” una situazione che

sentiamo come non adeguata, non “sana”. Il valore positivo si lega all’attenzione che sappiamo trasmettere “all’altro da noi”, il volerci dedicare e avere a cuore la situazione di sofferenza che l’altra persona sta vivendo.

Tutti noi abbiamo bisogno di essere curati, di ricevere cure:

e di aver cura, perché l’esistenza nella sua essenza è cura di esistere (...). Si parla di primarietà ontologica della cura perché è l’aver cura che crea la possibilità dell’esserci; per questo è definibile come la categoria formativa dell’esperienza. Si può parlare di primarietà ontologica della cura poiché l’essere umano ha bisogno di essere oggetto di cura (piano della passività), ma nello stesso tempo di aver cura (piano dell’attività). Ha bisogno di essere oggetto di pratiche di cura perché, a partire dalla nascita, il ricevere cure è la condizione necessaria affinché si dischiudano le possibilità dell’essere; e ha bisogno di aver cura di sé, degli altri e del mondo per costruire direzioni di senso della sua esistenza (...). Si può dire che la cura sia il luogo dove comincia il senso dell’esserci (Mortari, 2006, p. VII).

Il rapporto tra le due letture del termine cura, si rintraccia nel tipo di narrazione che offriamo della “cura”. La riflessione è oggi centrale perché si collega profondamente alle risposte che vogliamo offrire alle future generazioni in termini di rispetto dell’altro (differenze e disuguaglianze) che richiamano l’idea dei diritti dei cittadini/e e nel sostegno che siamo in grado di offrire, *in primis*, la logica del *Welfare State*. Lo Stato ha scelto. L’alternanza tra una visione individualista e strutturalista della società, ha determinato con l’avvento della società moderna, la strutturazione di una cultura che scinde tra cura dei corpi (il controllo dei corpi, definito dalla struttura sociale sugli individui – M. Foucault) e la cura dei singoli corpi (il sé), che parte dagli individui con la finalità del proprio benessere individuale (benessere e salute dei corpi e dei corpi simbolici, non solo fisici).

Questa lettura nella contemporaneità porta all'intreccio tra l'uso dei corpi fisici e l'idea sociale dei corpi, in questo senso «Il corpo è per l'uomo il primo luogo in cui si manifesta lo stupore di essere sé stessi. La condizione umana infatti è corporea» (Le Breton, 2005, p. 16).

L'attualità della riflessione apre molte finestre e nell'intreccio della lettura socio-antropologica, pedagogica e filosofia si gioca la ricerca di risposte al nostro stare nelle relazioni sociali, ma anche semplicemente nel nostro "esser-ci" e nelle risposte che siamo in grado di offrire per prenderci cura di noi e/o dell'altro o essere coscienti del nostro non essere capaci di cura. Ciò dimostra che non si è capaci di cura solo perché siamo nati e stiamo nel mondo. È nella relazione che nasce o non nasce la capacità di prendersi cura di sé o degli altri. La relazione intersoggettiva che attraversa il corpo passa per l'empatia che

è l'atto attraverso cui ci rendiamo conto che un altro, un'altra, è soggetto di esperienza come lo siamo noi: vive sentimenti ed emozioni, compie atti volitivi e cognitivi. Capire quel che sente, vuole e pensa l'altro è elemento essenziale della convivenza umana nei suoi aspetti sociali, politici e morali. È la prova che la condizione umana è una condizione di pluralità: non l'Uomo, ma uomini e donne abitano la terra (Boella, 2006, p. XII).

L'empatia non è simpatia o compassione, gioire o soffrire insieme, partecipare emotivamente alle sorti dell'altro/a. Ha a che fare anche con questo, ma è essenzialmente la capacità specifica di sentire l'altro, di per sé una sfera complessa di esperienza, che è possibile riattivare quando non presente o poco abituata per mancanza di cura.

In un mondo complesso, trascinato da mille derive culturalmente involutive vale discutere un attimo sul valore della cura come sollievo degli uomini e delle donne ferite. Ciò

ci permette di incrociare nuove immagini e costruire nuove prospettive per gli animi più fragili e disorientati dal tumulto delle immagini e delle più disparate idee. Alla cura chiediamo di permetterci di leggere i nostri bisogni, anche quelli più profondi, quelli che teniamo celati e che non vorremmo mostrare e/o far scoprire ad altri. Diventare curativi verso gli altri, significa anche essere riusciti a ricucire le proprie ferite e leggere quelle degli altri. Qualcuno potrebbe parlare di essere semplicemente “sensibili”, ma non è solo una capacità legata al nostro essere senzienti, sentire attraverso i nostri sensi il mondo, come già detto si può diventare curativi, perché la cura rientra nel mondo delle “professioni”. Nel saggio di Moira Sannipoli viene esplorata la difficoltà di riuscire a far riconoscere anche ai non addetti ai lavori l’idea che il complesso mondo dell’educazione e della formazione è professionalità. Si diventa educatori, formatori, ci si prende cura degli altri da 0 a oltre 100 anni per conoscenza, non solo perché si possiede la “dote” della cura; non si è “sensitivi”. Permettere a chi lavora nel mondo della “cura”, in questo caso “educativa”, di diventare dei professionisti accorti, capaci di costruire la cura, in quanto “la competenza richiesta a una professionalità educativa si costruisce lentamente e faticosamente, non è mai data, perché è un processo di crescita che implica il saper usare la propria mente come strumento di lavoro. Ciò non significa tanto capire o saper spiegare razionalmente, quanto invece essere in grado di sentire, ascoltare l’altro e il suo risonare dentro di noi. Imparare ad essere pazienti, disponibili ad accogliere la sofferenza mentale implicita in ogni processo di apprendimento, diventare consapevoli delle difese che possiamo mettere in atto, saper aspettare e abbandonare le illusioni di possibili scorciatoie rappresentano alcune sfumature di questo quadro” (Sannipoli, p. 42).

Inoltre, qui si apre l'altro grande tema che l'autrice pone alla nostra attenzione, come diventare un "professionista", in quanto "non è sufficiente sentirsi "portati" verso un tipo di lavoro, ma occorre un bagaglio di conoscenze, competenze, abilità che possono essere acquisite non solo attraverso una solida formazione di base, ma anche mediante e soprattutto un costante lavoro di approfondimento in itinere, in stretto rapporto con l'esperienza diretta" (*Ibidem*).

Non dobbiamo dimenticare che sulla "professionalità educativa" si sta giocando una delle partite più importanti per tutt* i professionisti e le professioniste, quest'ultime la maggioranza, che possono vedere finalmente riconosciuto anche il proprio titolo attraverso l'introduzione dell'albo degli educatori-pedagogisti¹.

Questo nuovo atto legislativo così importante per chi lavora in questo settore conferma quanto viene sostenuto da anni ovvero, come ribadisce Moira Sannipoli, "l'attenzione alla professionalità è anche una garanzia e una forma di "tutela" sia per gli utenti che hanno diritto ad avere una risposta professionale qualificata, non occasionale o dettata da "buona volontà" (in passato si riteneva che bastava essere un "buon" educatore per conseguire dei risultati senza preoccuparsi delle competenze, mentre la "bontà" non corrisponde necessariamente alla "competenza"), sia per la qualità dei servizi che possono contare su professionisti qualificati e all'altezza del mandato sociale" (*Ibidem*).

Su questa partita del riconoscimento professionale di chi lavora nel mondo della cura in generale, e chi in particolare nel mondo variegato dell'educativa che si deve continuare a lavorare per sviluppare una "cultura" della cura educativa che è

1. Con la legge 15 aprile 2024, n. 55, contenente disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali, si è avviato il processo per la formazione degli albi e l'istituzione degli ordini regionali e delle province autonome di pedagogisti ed educatori.

trasmissione di attenzione e di sguardi sensibili. Aspetti sottolineati anche negli interventi di Tamara Zappaterra, Sara Boicelli e Sylvia Liuti.

3. Le buone pratiche della cura

Le domande a cui proviamo a rispondere in questo volume sono diverse, ma come ho già sottolineato, tutti e tre i saggi indagano con il proprio sguardo i confini della cura. Tutti e tre ricordano l'importanza del tempo, inteso come attenzione da dedicare *a chi ha bisogno di cura e di supporto*. Se esistono modi diversi di offrire la nostra attenzione, vicinanza e cura, quali sono quelli più adeguati? Come riconoscere l'essere professionisti della cura, dal pensare che tutti siamo in grado di svolgere le mansioni di cura senza dover essere preparati? Vedere cioè il nostro riconoscimento professionale.

L'improvvisazione è oggi, molto in voga in tanti settori lavorativi e non solo, con o senza titolo professionale. È facile occuparsi della cura perché crediamo che la semplice empatia, o peggio ancora, il provare dei sentimenti positivi per gli altri, che siano bambini, anziani, malati o persone in difficoltà potrà essere di aiuto agli altri. Questo atteggiamento difficilmente produce effetti sulle persone che hanno bisogno di cure reali e non solo di affetto o compassione per una sorte diversa dalla mia.

Per queste poche ragioni è fondamentale staccare il nostro sguardo dall'altro bisognoso di cura e attenzione spostandoci su di noi e su come siamo in grado di poter offrire il nostro supporto, aiuto e magari anche "cura". Quando introduciamo questo termine, tra le varie spiegazioni che diamo c'è anche quella dell'*incuria* o dell'*ipercuria*, che evidenzia-

no l'assenza o l'eccesso di cure. Ciò mostra chiaramente che dobbiamo saper dosare anche la cura e che ciò comporta la necessità di conoscere come poter intervenire per non essere solo incapaci e/o salvifici, ma professionali, che non significa senza capacità di percepire e sentire e/o vedere l'altro.

La cura educativa *in primis* ci richiama tra le buone prassi la cura "per l'altro", ovvero l'azione diretta sulle persone che hanno bisogno di aiuto. Già in questo ambito vengono individuate delle sottocategorie importanti da ricordare. Se voglio prendermi cura di un'altra persona devo in generale: prestare attenzione (tenere lo sguardo su); dedicare tempo (stare con l'altro); comprendere l'altro (essere empatici); stabilire una relazione con l'altro (gesti, linguaggio); avere rispetto dell'altro (riconoscere e non giudicare).

Aspetti complessi che richiamano tematiche trattate dalle scienze umane, che nella visione olistica sono d'interesse anche delle "scienze esatte" (ingegneria, medicina, tecnologie, ecc.). È tipico della complessità sociale riconoscere che non è più possibile pensare di "stare" nei nostri mondi senza tenere in considerazione la relazione con l'altro* e anche per questa semplice spiegazione i professionisti della cura, ma soprattutto quelli che si occupano della cura educativa, devono essere parte dei gruppi di lavoro sociale, non solo medici che si occupano della cura (to care), ma anche per chi deve "pensare" una città, costruire un ponte, un acquedotto o un ospedale, direi soprattutto se deve costruire una scuola, ampiamente intesa.

Eppure, questi nostri discorsi anche durante lo svolgersi del seminario hanno mostrato quanto sia difficile veicolarne i contenuti, di quanto le parole che usiamo per dimostrare le teorizzazioni dei settori scientifici che abitiamo si disperdano. Non ci sono colpevoli se non da ritracciare nella complessità del sociale odierno che continua a chiedere come costruttori di

mondi specialisti di specifici settori, ambiti sempre più piccoli, come teorizzato nella prima fase del processo d'industrializzazione della seconda metà dell'Ottocento. La lettura moderna volta al successo della tecnica sull'uomo (Galimberti, 2023) ha prodotto le realtà nelle quali proviamo a creare spiragli per riacquisire la possibilità di rilettura della relazionalità sociale (Bateson, 1977; Morin, 2007).

La nuova visione ecologica della società mostra quanto anche i concetti di "cura" nella visione sistemico-ecologica devono essere interiorizzati per creare un'idea del mondo capace di riflettere sulle differenze e soprattutto sull'incremento delle diverse tipologie di disuguaglianze che sono oggetto di un ampio dibattito, ma che non trova un'autentica adesione da i pochi che governano le ricchezze e che fruttano il potere per mantenere saldo il controllo delle società più povere, ma anche più ricche di materie prime necessarie per le attuali tecnologie.

Non si tratta di riflessioni generiche, è coscienza di molti la necessità di cambiare *in primis* i luoghi dell'educazione se vogliamo realizzare un cambio di paradigma dei modi in cui "stiamo" nel mondo contemporaneo. Nei luoghi della formazione, dell'educazione e della cura è possibile trasferire un sapere, una conoscenza che rompe con lo schema strutturale-funzionalistico, con la logica del potere darwiniano, in cui nell'ambiente vince il più forte in termini di dominio sull'altro, di possesso economico, comunicativo, sociale. La visione che stiamo offrendo ai lettori di questi saggi è quella dell'investimento nei potenziali che ognun* di noi abbiamo e che devono solo essere aiutati a far emergere. La trasmissione di un'energia che deve essere ricercata per poter essere investita a vantaggio delle singole persone. Un'energia che nella visione ecologica di Edgar Morin produce un cambiamento ecologico di ampio respiro, produce luoghi e pensieri

in cambiamento, in cui le differenze di ognun* di noi sono potenzialità e non fattori da ridurre in ambienti e idee omologanti.

La cura non può formare soggetti “omologati”, perché sta nella potenza della “cura” la visione ecologica del pianeta. Non si tratta solo di pensarci nell’ecologia della terra, nel rispetto della natura, ma di pensare un luogo abitabile da tutt*, in cui tutt* possono investire e crescere sulla base delle proprie e uniche caratteristiche e potenzialità. Non si tratta di creare un mondo di eguali, impossibile solamente da pensare, perché esisterebbe sempre qualcuno più “uguale” di un altro (Orwel, 2019), ma si tratta di accettare le differenze intese come potenziamento e integrazione di sguardi “dis-eguali” sul mondo.

In conclusione, una società che ha “cura di sé”, tiene in massimo conto il valore della libertà, associato alla formazione delle persone e non dell’esaltazione delle individualità. Riprendendo il pensiero della filosofa Martha Nussbaum, nello sviluppo delle nostre “capacità” è in potenza in noi, ma diventa opportunità quando mi viene concesso di conoscere, sentire e riflettere sulla democrazia e sulla libertà a essa associata. La capacità di compiere scelte consapevoli definisce la qualità delle nostre vite, e diventa garanzia per determinare il rispetto per ogni persona e per essere o non essere “curativi” verso di noi e gli altri (Nussbaum, 2011).

Riferimenti bibliografici

Bateson G. (1977), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Biemmi I. (2024), *Quanti generi di diversi?: promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l’omofobia e la transfobia*, Irene Biemmi (a cura di), Firenze, Firenze University Press; Siena, USiena PRESS, 2023.

Politiche e strategie per l'uguaglianza di genere e l'inclusione. Temi, ricerche e prospettive dei CUG delle Università di Siena e Firenze; <https://books.fupress.com/isbn/9791221503623>

Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Boffo V. (2010), "La cura di sé e la formazione degli educatori", in *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008, pp. 356-367.

Le Breton D. (2005), *La pelle e la traccia. Le ferite del sé*, Meltemi, Roma.

Galimberti U. (2023), *L'uomo nell'età della tecnica*, Orthotes, Napoli.

Morin E. (2007), *L'anno I dell'era ecologica*, Armando, Roma.

Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.

Nussbaum M. C. (2011), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna.

Orwel G. (2019), *La fattoria degli animali*, Mondadori, Milano.

La disparità di genere nel mondo della cura. Analisi e strategie di intervento

Abstract

Dopo aver presentato i dati che attestano a livello internazionale la disparità di genere nel lavoro di cura non retribuito, il contributo si sofferma sulla prospettiva femminista della cura, evidenziandone la prerogativa che culturalmente ne ha segnato la trasformazione da naturale attitudine femminile a principio universale. Il saggio termina con una riflessione in prospettiva pedagogica sul ruolo che le Università esercitano nell'auspicabile superamento degli stereotipi di genere, attraverso strumenti quali il bilancio di genere e i piani di uguaglianza di genere (GEP).

After presenting the international data attesting to gender disparity in unpaid care work, the contribution focuses on the feminist perspective of care, highlighting the prerogative that culturally marked its transformation from a natural female attitude to a universal principle. The essay ends with a reflection from a pedagogical perspective on the role that universities play in the desirable overcoming of gender stereotypes, through tools such as gender budgeting and gender equality plans (GEP).

Keywords

Lavoro di cura femminile; studi di genere; bilancio di genere; Università

1. La disparità di genere nel lavoro di cura non retribuito: i dati

Nel rapporto “*Gender inequalities in care and consequences for the labour market*”, pubblicato dall’*European In-*

1. Il saggio è un lavoro globale, frutto di un continuo interscambio culturale e professionale tra le autrici. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, la suddivisione viene così indicata: sono di Tamara Zappaterra i paragrafi 1 e 3; è di Sara Boicelli il paragrafo 2.

stitute for Gender Equality (EIGE) nel 2021², emerge che la disparità di genere nel lavoro di cura³ è un problema ampiamente diffuso nell'intera Unione Europea. Dal documento risulta, infatti, che il 92% delle donne degli Stati membri svolge almeno una forma di lavoro di cura non retribuito per diversi giorni alla settimana (c.d. *regular carers*), mentre l'81% può essere classificato come *daily carers*. Per quanto concerne gli uomini, invece, i dati differiscono sensibilmente, attestandosi sulle percentuali rispettivamente del 68% e del 48%⁴. Un divario registrato anche nelle famiglie a doppio reddito, il che dimostra come le donne continuino a farsi carico delle attività domestiche e della cura della famiglia anche quando entrano nel mercato del lavoro retribuito.

Questa disparità nella ripartizione del lavoro di cura influisce in modo significativo sull'allocazione del tempo delle donne. Invero, secondo i dati più recenti, le donne dedicano meno tempo degli uomini a tutte quelle attività - culturali, sportive, sociali e ricreative - che si svolgono nello spazio pubblico, rimanendo "confinare" nelle mura domestiche. Tale fenomeno non solo limita le opportunità di socializzazione delle donne, ma incide negativamente sul tempo che queste possono investire nella propria istruzione e carriera,

2. European Institute for Gender Equality, *Gender inequalities in care and consequences for the labour market*, Publications Office of European Union, Lussemburgo, 2021, consultabile al link <https://data.europa.eu/doi/10.2839/509>

3. Nella valutazione della distribuzione del lavoro di cura, l'EIGE utilizza la definizione di *care work* formulata dall'economista Susan Himmelweit, la quale ricomprende nel termine tutte le attività che determinano l'erogazione di servizi personali volti a soddisfare i bisogni fondamentali, fisici e mentali, che consentono a una persona un livello di comfort e sicurezza che sia socialmente accettabile (S. Himmelweit, *The prospects for caring: economic theory and policy analysis*, in *Cambridge Journal of Economics*, 31, 2007, p. 581).

4. European Institute for Gender Equality, *Gender inequalities in care and consequences for the labour market*, cit., p. 15.

così diminuendo le possibilità di avanzamento professionale e, di conseguenza, anche il loro potenziale reddito⁵.

L'obiettivo che ci si pone in questa sede è duplice: in primo luogo, esplorare le ragioni storiche e culturali che hanno determinato la disparità e la diffusione di stereotipi di genere nelle attività di cura nonché, più nello specifico, il loro impatto nella vita universitaria delle studentesse. In seguito, verrà posto l'accento sugli strumenti a disposizione degli Atenei per contribuire alla costruzione di una cultura dell'uguaglianza di genere.

2. *Da naturale attitudine femminile a principio universale. La cura in una prospettiva femminista*

Adottando una prospettiva teorica femminista, lo scenario che emerge dai dati può considerarsi una delle principali conseguenze della ripartizione dicotomica dei ruoli maschili e femminili su cui il patriarcato si fonda. Nella società patriarcale, infatti, l'uomo – concepito come razionale, autonomo e indipendente – riveste il ruolo di protagonista della sfera pubblica; è il *breadwinner* che assume decisioni per l'intero nucleo familiare, il quale viene sostenuto dal suo lavoro produttivo retribuito⁶. Al contrario, la donna viene di-

5. Sul punto European Institute for Gender Equality, *Gender Equality Index 2022: The COVID-19 pandemic and care*, Publications Office of European Union, Lussemburgo, 2022, reperibile al link <https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/gender-equality-index-2022-covid-19-pandemic-and-care> e European Institute for Gender Equality, *Gender Equality Index 2023: Towards a green transition in transport and energy*, Publications Office of European Union, Lussemburgo, 2022, che ha evidenziato un peggioramento del dato del c.d. "dominio del tempo" rispetto agli anni passati.

6. È da sottolineare che il panorama attuale è variegato, essendo rintracciabili, ad esempio, modelli familiari come quello del *male breadwinner-female part time earner*. Per una ricostruzione della letteratura critica sui modelli familiari e sul lavoro di cura della donna si rinvia a C. Gaiaschi, *Oltre il modello dual earner-dual*

pinta come un soggetto irrazionale, emotivo e dipendente, e per questa ragione è confinata alla sfera privata, per svolgere tre principali funzioni: quella servile, che le impone di farsi carico delle relazioni di cura nelle dinamiche familiari, quella riproduttiva e, infine, quella del piacere (maschile)⁷.

Questa concezione del ruolo della donna ha a lungo influenzato anche le rivendicazioni femministe. Ad esempio, nelle riflessioni della filosofa protofemminista⁸ Mary Wollstonecraft, considerate innovative per l'attenzione dedicata all'educazione paritaria di bambini e bambine, all'equa suddivisione delle ricchezze e all'importanza del diritto di proprietà per il raggiungimento dell'emancipazione femminile, non viene messa in discussione la distinzione tra ruoli maschili e femminili all'interno della società, anzi essa è riaffermata:

Suppongo che verrà un giorno in cui la società sarà costruita in modo tale che l'uomo debba necessariamente adempiere ai suoi doveri di cittadino o essere disprezzato e, mentre egli sarà impegnato in qualsiasi ambito della vita civile, la moglie, a sua volta cittadina attiva, sarà ugualmente dedita a gestire la famiglia, educare i bambini e assistere il prossimo. Ma per renderla veramente virtuosa e utile nel

carer: dalla conciliazione condivisa per tutt* alla conciliazione condivisa fra tutt*, in *About Gender – International Journal of Gender Studies*, 3, 2014, pp. 1-24.

7. O. Giolo, *Oltre la critica. Appunti per una contemporanea teoria femminista del diritto*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 15, 2015, pp. 70-71. La contestazione della dicotomia pubblico-privato da cui muove il femminismo ha prodotto degli effetti significativi nel diritto. Ad esempio, grazie alle riflessioni teoriche giusfemministe, la violenza contro le donne sta iniziando a essere considerata una questione pubblica e non privata. Sul punto D. Morondo Taramundi, *Il contributo degli studi di genere al diritto. Orizzontale, obliquo o tangenziale?*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2, 2022, p. 311.

8. Con "protofemminismo" si identificano le riflessioni filosofiche sulla condizione e i diritti delle donne che hanno anticipato la nascita del femminismo, avvenuta nella seconda metà dell'Ottocento. Come Wollstonecraft, anche Olympe De Gouges è considerata una protofemminista. Sul punto A. Loche, *La Liberté Ou La Mort. Il progetto politico e giuridico di Olympe de Gouges*, Mucchi Editore, Modena, 2021.

compimento dei suoi doveri, alla donna non deve essere negata la protezione delle leggi civili [...] Come può infatti un individuo essere generoso se non possiede nulla di suo? Come può essere virtuosa una creatura che non è libera? Allo stato attuale delle cose, la moglie che è fedele al marito e non allatta né educa i suoi figli, a malapena merita il nome di moglie e non ha diritto a quello di cittadina. Negate i diritti naturali, e i doveri diventeranno nulli⁹.

Anche John Stuart Mill, storico sostenitore del suffragio femminile e uno dei principali pensatori del femminismo della cosiddetta “prima ondata”¹⁰, non contesta il ruolo di cura delle donne nelle dinamiche intra-familiari. Pur affermando l’importanza di riconoscere le donne come individui dotati di ragione e autonomia e titolari di diritti naturali, Mill ritiene che nella scelta di contrarre matrimonio sia implicito per la donna accettare di gestire la casa e curarsi della famiglia e di rinunciare, anche se non a *tutti* i suoi obiettivi, a quelli incompatibili con il suo ruolo domestico per tutti gli anni necessari a svolgere adeguatamente l’attività di cura¹¹.

Tra le prime esponenti femministe a mostrare una maggiore sensibilità verso l’emancipazione delle donne dalla sfera familiare e domestica figura Harriet Taylor: per la filosofa, infatti, la liberazione femminile non può prescindere dalla possibilità di sottrarsi dal ruolo di garante della casa e di cura dei figli per svolgere un’attività lavorativa, in particolare di

9. M. Wollstonecraft, *Sui diritti delle donne*, Bur, Milano, 2008, p. 107. Per un’analisi del pensiero di Wollstonecraft si rinvia a S. Vantin, «*Il diritto di pensare con la propria testa*». *Educazione, Cittadinanza e Istituzioni in Mary Wollstonecraft*, Aracne Editrice, Roma, 2018.

10. Con “prima ondata” o “femminismo dell’eguaglianza” si fa riferimento alla corrente femminista sviluppatasi tra il 1848 e il 1919, che ha avuto come obiettivo l’ingresso delle donne in quelle professioni e in quegli spazi politici da cui sono state escluse per secoli sulla base di una (presunta) inferiorità. Sul punto si veda A. Cavarero, F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Mondadori, Milano, 2002, pp. 8-19.

11. J.S. Mill, *La libertà. L'utilitarismo. L'asservimento delle donne*, Rizzoli, Milano, 1999, p. 368.

carattere imprenditoriale, nella sfera pubblica e ottenere un'indipendenza economica dal marito¹².

La vera e propria svolta arriva con l'opera *Il secondo sesso* di Simone de Beauvoir, in cui la filosofa francese afferma che la stigmatizzazione della donna e la sua relegazione al ruolo di cura è una *costruzione culturale* dell'ideologia maschilista e patriarcale. La divisione del lavoro, i ruoli e i modelli di comportamento maschili e femminili non sono altro che il frutto della decisione deliberata di sfruttare la differenza sessuale per creare un sistema di oppressione in cui la donna si trova in una dinamica di subordinazione rispetto all'uomo¹³.

Le riflessioni di de Beauvoir sono state di fondamentale ispirazione per le correnti femministe affermatesi a partire dagli anni Settanta, che non solo hanno arricchito la discussione sulle differenze biologiche, culturali e sociali delle donne, ma per la prima volta le hanno *rivendicate* con lo scopo di *valorizzarle*¹⁴. Una delle correnti più note è l'etica della cura, che ha iniziato a diffondersi negli anni Ottanta nell'ambito della psicologia evolutiva e della filosofia morale, a partire dalle tesi di Carol Gilligan. Quest'ultima, considerata una vera e propria pioniera dell'etica della cura, sviluppa le proprie tesi attraverso un'elaborazione critica del pensiero del suo maestro, Lawrence Kohlberg, il quale riteneva che la persona morale raggiungesse il massimo livello di maturità quando era in grado di assumere una prospettiva distaccata e interamente guidata dalla ragione. Dopo avere osservato i

12. H. Taylor, *La liberazione delle donne*, Il Melangolo, Genova, 2012, pp. 49-50. Tuttavia, è importante sottolineare che, nelle teorizzazioni di Taylor, la donna borghese è in grado di sottrarsi dal ruolo di cura solo attraverso il trasferimento di questo compito da sé a un'altra donna, normalmente di una classe sociale inferiore e più povera.

13. S. de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Gallimard, Parigi, 1949.

14. L. Re, *Femminismi e diritto: un rapporto controverso*, in M.G. Bernardini, O. Giolo (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, Pacini Giuridica, Ospedaletto Pisa, 2017, pp. 182-185.

comportamenti maschili e femminili nell'ambito di un campione di bambini e di bambine in diverse età dello sviluppo, Kohlberg era arrivato alla conclusione che le donne, per l'incapacità di astrarre dal contesto e seguire un filo di ragionamento esclusivamente razionale, fossero ferme a uno stadio morale inferiore rispetto agli uomini.

Per Gilligan, le analisi di Kohlberg non sono condivisibili perché assumono le caratteristiche maschili come parametro attraverso cui giudicare il comportamento femminile. Dove Kohlberg vede una prova dello sviluppo morale inferiore delle donne, Gilligan individua invece una diversa modalità di ragionamento del femminile: mentre gli uomini sono *justice oriented*, ossia improntati alla logica razionale e imparziale della giustizia, le donne sono *care oriented*, cioè più attente alle relazioni e ai bisogni umani, pertanto capaci di soffermarsi maggiormente sulle specifiche caratteristiche di una data situazione o problema¹⁵.

Le posizioni di Gilligan sono state sovente interpretate come la teorizzazione di una naturale "moralità femminile" superiore a quella maschile e, per questa ragione, aspramente criticate da diverse femministe¹⁶. In particolare, una posizio-

15. Al fine di descrivere la differenza tra modalità di ragionamento maschile e femminile, Gilligan utilizza le interviste raccolte durante una ricerca svolta insieme a Kohlberg, in particolare quelle di Amy e Jake, entrambi di undici anni, interrogati sul dilemma di Heinz: la moglie di Heinz è malata e il marito non ha denaro a sufficienza per comprare i farmaci, che il farmacista si rifiuta di fornire senza pagamento; l'uomo deve rubarli oppure lasciar morire la moglie? Senza esitazioni, Jake risponde che l'uomo dovrebbe rubare i farmaci, mentre Amy propone che Heinz parli al farmacista per trovare una soluzione, così da evitare di essere arrestato e, di conseguenza, di lasciare sola la moglie. La risposta di Amy è un chiaro esempio di una modalità *care oriented*: invece di limitarsi a pensare al problema da una prospettiva quasi matematica, ha cercato di fornire una soluzione considerando tutte le possibili dinamiche relazionali.

16. Le posizioni di Gilligan sono state oggetto di numerosi fraintendimenti. Ad esempio, è da notare che nella stessa opera che l'ha resa "celebre", Gilligan ha specificato che un soggetto morale è maturo quando è capace di integrare giustizia e cura (C. Gilligan, *Con una voce di donna*, Feltrinelli, Milano, 1987, p. 166).

ne molto critica, fondamentale per la successiva elaborazione teorica dell'etica della cura, è stata assunta da Susan Moller Okin, che ha preso le distanze dalle teorie femministe basate sull'esaltazione delle differenze tra uomini e donne, per sostenere la necessità di ripensare radicalmente la distribuzione del lavoro di cura al fine di costruire una società giusta¹⁷.

Da Moller Okin in poi, si ritiene necessario rigettare la cura come connotato della moralità femminile. Considerarla parte della *natura* femminile comporta, infatti, l'adozione di un approccio essenzialista, che induce ad ignorare le esperienze biografiche e i contesti socioculturali differenti e a porre in essere un'operazione di stereotipizzazione e serializzazione, che priva le donne della loro identità, dei loro desideri e delle loro ambizioni. A propria volta, lasciar intendere che vi sia una connessione intima e naturale tra le donne e la cura rischia di reiterare il confinamento delle donne alla sfera domestica in quanto soggetti asseritamente più competenti nel *care giving*. Anche per tale ragione, all'interno del femminismo sono sorte molte voci critiche in relazione al binomio donna-cura e alla stessa etica della cura¹⁸. Eppure, è

Nonostante ciò, le sue parole sono state interpretate come il tentativo di teorizzare un'etica femminile moralmente più elevata rispetto a quella maschile. Per questa ragione, nei decenni successivi all'uscita di *A Different Voice*, Gilligan ha chiarito più volte di sostenere un'etica della cura non femminile, ma *femminista*. Per la psicologa, la differenza risiede nel fatto che mentre l'etica femminile rafforza le finzioni sul sé indipendente e sulle relazioni tipiche del patriarcato, quella femminista le decostruisce e nega la superiorità della razionalità e della mente per restituire una dignità alle emozioni, al corpo e alle relazioni. L'etica della cura femminista rigetta l'abnegazione femminile in nome dell'"altruismo", ma al tempo stesso denuncia come la mancanza di cura nei confronti degli altri contribuisca alle ingiustizie e all'oppressione (C. Gilligan, *La resistenza all'ingiustizia: un'etica femminista della cura*, in Iride, Filosofia e discussione pubblica, 2, 2011, pp. 319-320).

17. B. Casalini, *Etica della cura, autonomia, dipendenza e disabilità*, in B. Casalini, L. Cini (a cura di), *Giustizia, uguaglianza e differenza: una guida alla letteratura della filosofia politica contemporanea*, Firenze University Press, Firenze, 2012, p. 176.

18. Tra le varie, C. Mackinnon, *Feminism Unmodified*, Harvard University Press, Cambridge, 1987, p. 39, J. Hampton, *Feminist Contractarianism*, in L. M.

possibile rifiutare l'essenzialismo senza negare il valore della pratica di cura e giungere a un suo rifiuto.

In particolare, grazie al contributo dell'opera *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care* della filosofa Joan Tronto, che ha dato impulso alle teorie dell'etica della cura di seconda generazione¹⁹, ha iniziato a diffondersi negli spazi femministi la convinzione che la cura debba travalicare la sfera e le relazioni private, per entrare nel discorso pubblico come valore politico. Questa posizione si fonda su un ripensamento "rivoluzionario" del concetto di soggetto che si era affermato a partire dalla Rivoluzione illuminista, ed era proseguito con la rivoluzione industriale.

Nel pensiero liberale, il protagonista della sfera pubblica, ossia il titolare dei diritti, è il soggetto autonomo, indipendente e razionale, capace di governare le proprie emozioni e pulsioni; è un soggetto libero da influenze esterne, una monade isolata che è capace di scegliere *come* e *quando* instaurare delle relazioni²⁰.

Tuttavia, come sottolinea Tronto inserendosi nell'alveo di una ricca riflessione teorica sul punto, l'essere umano non nasce autonomo e indipendente. Gli individui sono immersi in un contesto relazionale da cui spesso non possono sottrarsi: la dipendenza dagli altri e il bisogno di cura sono un elemento comune a tutte le esperienze umane, sia maschili che femminili²¹. Nello specifico, Tronto intende la cura come

Antony and C. Witt. (a cura di) *A Mind of One's Own: Feminist Essays on Reason and Objectivity*, Westview Press, Boulder, 1993, p. 231.

19. B. Casalini, *L'etica della cura e il pensiero femminista*, in T. Casadei (a cura di), *Donne, diritto, diritti. Prospettive del giusfemminismo*, Giappichelli, Torino, 2012, p. 182.

20. Per un'analisi approfondita sul punto si rinvia a E. Santoro, *Autonomia individuale, libertà e diritti: una critica dell'antropologia liberale*, Edizioni ETS, Pisa, 1999 e E. Pulcini, *La cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020.

21. Questo ripensamento del soggetto è effettuato a partire dalle teorizzazioni attorno al concetto di "vulnerabilità". Nel contesto liberale, caratterizzato

una pratica che si compone di quattro fasi correlate tra loro: nella prima, che individua nell'“interessarsi a”, la persona riconosce l'esistenza di un bisogno e la necessità di soddisfarlo; in seguito, subentra il “prendersi cura”, ovvero si assume la responsabilità di accertarsi che tali bisogni vengano soddisfatti nelle modalità e nei tempi più idonei; successivamente, è presente la fase del *caregiving*, il “prestare cura”, quando si pone in essere l'attività di cura in senso proprio; infine, il “ricevere cura”, un momento di fondamentale importanza perché consente, a chi fornisce la cura, di comprendere se il bisogno precedentemente individuato è stato soddisfatto e, a chi la riceve, di sapere che i suoi bisogni vengono percepiti²².

Per Tronto, cogliere le diverse fasi della pratica della cura consente a tutti e a tutte di immaginarsi come soggetti che la *forniscono* e la *ricevono*. Questo cambio di prospettiva è rivoluzionario in un sistema sociale e giuridico in cui l'individuo ha per lungo tempo avuto rilevanza nella sfera politica e pubblica solo se riconosciuto quale soggetto autonomo, produttivo e indipendente²³. Inoltre, rende evidente che la

dalla finzione del soggetto decontestualizzato, la vulnerabilità presenta un'accezione negativa: essere marchiati come soggetti vulnerabili comporta il rischio di esclusione, di discriminazione e di sottoposizione ad atteggiamenti paternalistici lesivi della capacità di autodeterminazione. Nella critica femminista, invece, presenta due dimensioni: una *ontologica*, per cui la vulnerabilità è una caratteristica della *ex* condizione umana; l'altra *particolare*, poiché anche se tutti i soggetti sono vulnerabili, vi sono alcune persone che, in relazione alla loro appartenenza a un dato gruppo (es. migranti, omosessuali, etc.) sono più esposti a dinamiche di ghettizzazione e violenza. La letteratura sul tema è molto ampia, si rinvia *ex multis* M. Fineman, *The Autonomy Myth. A Theory of Dependency*, The New Press, New York, 2004; A. Cavarero, *Inclinazioni. Critica della rettitudine*, Raffaello Cortina, Milano, 2014; J. Butler, *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*, Verso, London and New York, 2004; M.G. Bernardini, B. Casalini, O. Giolo, L. Re (a cura di), *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*, IF Press, Roma, 2018.

22. B. Fisher, J.C. Tronto, *Toward a Feminist Theory of Caring*, in E. Abel, M. K. Nelson (a cura di), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, State University of New York Press, Albany, 1990, pp. 40-45.

23. J.C. Tronto, *Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali*, in *La società degli individui*, 38, 2010, p. 41.

cura è diffusa nella società e non può essere interpretata né come una pratica meramente femminile né tantomeno come una questione morale di poca rilevanza, quanto, invece, come una preoccupazione centrale della vita umana²⁴. Ciò non consente solo di sottolineare l'urgenza di redistribuire il ruolo di cura tra tutti i soggetti, uomini e donne, nella sfera privata, ma anche di mettere in rilievo la centralità del ruolo dello Stato nella sua erogazione.

3. Riflessioni sul ruolo delle Università nel superamento degli stereotipi di genere

Come anticipato nel primo paragrafo, nonostante gli sforzi delle teoriche femministe per mutare il paradigma del lavoro di cura, la sua distribuzione continua a rimanere sbilanciata sulle donne. Questa disparità ha conseguenze che possono essere rintracciate, in modo più o meno diretto, anche nel contesto universitario, dal momento della scelta del percorso accademico sino alla decisione di continuare o meno gli studi in seguito all'ottenimento della laurea triennale.

Dal Bilancio di Genere 2021 dell'Università di Ferrara è emerso, ad esempio, un fenomeno di cosiddetta *segregazione orizzontale*²⁵. Nonostante un incremento delle studentesse iscritte all'Ateneo, infatti, la loro presenza continua a essere

24. J.C. Tronto, *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York, 1993, p. 180.

25. Università degli Studi di Ferrara, *Bilancio di Genere 2021*, Ferrara, 2023, reperibile sul sito: https://www.unife.it/it/ed/strategie/bilancio-di-genere/bdg_2021.pdf. Si sottolinea che, anche se è stato registrato un lieve miglioramento, i dati emersi nel Bilancio di Genere riferito all'anno accademico 2022/2023 continuano a confermare la presenza dei fenomeni di segregazione orizzontale e verticale (Università degli Studi di Ferrara, *Bilancio di Genere 2022*, Ferrara, 2024, consultabile al sito: https://www.unife.it/it/ed/strategie/bilancio-di-genere/bdg_2022.pdf, pp. 85-87).

maggiore nei corsi di laurea tradizionalmente associati a connotati cosiddetti “femminili”, quali l’istruzione, le discipline umanistiche ed artistiche e le scienze sociali. Al contrario, la presenza maschile continua a essere prevalente nelle materie STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*).

Inoltre, il Bilancio ha riscontrato anche una segregazione di natura *verticale*: con il progredire del percorso educativo si osserva una graduale diminuzione della presenza femminile, principalmente dovuta alla decisione di interrompere gli studi dopo il conseguimento della laurea triennale. In particolare, nelle lauree magistrali nei settori delle scienze sociali, dell’informazione e delle attività commerciali e legali, si registra una presenza maschile maggiore rispetto a quella femminile, nonostante la situazione fosse invertita durante la triennale.

Questo fenomeno, definito “*leaky pipeline*”, persiste nonostante le donne svolgano un percorso accademico più brillante rispetto agli uomini: dai dati, infatti, emerge che le prime ottengono voti più elevati, completano il percorso universitario in tempi minori e mostrano una maggior propensione alla mobilità internazionale.

La segregazione orizzontale e verticale produce i propri effetti anche nel post-laurea: di norma, il tasso di occupazione e i salari femminili rimangono inferiori rispetto a quelli maschili. Questo è dovuto sia a un’interruzione precoce degli studi, sia al fatto che i settori associati a caratteristiche “femminili” presentano maggiori livelli di precarietà, salari più contenuti e condizioni di lavoro generalmente più svantaggiose.

Nonostante nel corso degli anni si sia registrato un miglioramento, questi dati – in linea con quelli nazionali raccolti da AlmaLaurea²⁶ - confermano ancora una volta che gli

26. Consorzio interuniversitario Almalaurea, *Focus Gender Gap 2023*, Bologna, 2023, reperibile al sito <https://www.almalaurea.it/news/focus-gender-gap-2023>.

stereotipi di genere sono ben radicati. Pertanto, è necessario riflettere sulle azioni che possono essere realizzate dalle Università per favorire la diffusione di una cultura della parità di genere, sia in ambito accademico che nel resto della società.

Tra gli strumenti a disposizione degli Atenei per attuare politiche universitarie inclusive può essere individuato il *Gender Equality Plan* (GEP), imposto dalla Commissione Europea come un requisito obbligatorio per tutte le istituzioni, pubbliche e private, per accedere ai finanziamenti del programma *Horizon Europe*²⁷. Secondo la definizione fornita dall'*European Institute for Gender Equality*, il GEP è un insieme di azioni volte a individuare e correggere le disuguaglianze di genere e i pregiudizi, stabilendo obiettivi e monitorandone i progressi attraverso la previsione di indicatori²⁸. In particolare, tali azioni devono rientrare in cinque macroaree: “equilibrio vita privata, lavoro studio e cultura dell’organizzazione”, “equilibrio di genere nelle posizioni di vertice e negli organi decisionali”, “uguaglianza di genere nel reclutamento e nelle progressioni di carriera”, “integrazione della dimensione di genere nella ricerca e nei programmi degli insegnamenti”, “contrasto della violenza di genere, comprese le molestie sessuali”. Il GEP è dunque uno strumento pro-

27. Come sottolineato da R. Bencivenga, A. Siri, C. Leone, A. C. Taramasso, *Gender Equality Plan in Horizon Europe: tra difficoltà interpretative e prospettive*, in *About Gender - International journal of gender studies*, 2021, 10, p. 385, la scelta della Commissione Europea è stata influenzata da un’iniziativa realizzata da tre enti di ricerca irlandesi - l'*Irish Research Council*, la *Science Foundation Ireland* e l'*Health Research Board* - che hanno indicato come requisito per l’eligibilità ai finanziamenti la partecipazione al Programma *Athena Swan*, il quale riconosce e premia le *best practice* finalizzate a favorire la parità di genere. Tra i documenti che le Università devono produrre per ottenere il Premio *Athena Swan* è richiesto il GEP.

28. European Institute for Gender Equality, *Gender equality in academia and research. GEAR tool*, 2016, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, consultabile al sito <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>

grammatico complesso, che integra *gender mainstreaming* e azioni positive con lo scopo di attuare un cambiamento organizzativo e culturale a livello istituzionale²⁹. In questa prospettiva, esso presenta numerose potenzialità per eliminare i fenomeni di segregazione evidenziati in precedenza e, al tempo stesso, per prevedere azioni che consentano di riequilibrare i ruoli nell'ambiente domestico.

L'Università di Ferrara ha implementato numerose azioni attraverso il *Gender Equality Plan*. Per quanto riguarda il fenomeno di segregazione orizzontale, ad esempio, l'Ateneo si è impegnato a sensibilizzare le studentesse delle scuole secondarie di I e II grado alla scelta di percorsi STEM attraverso l'organizzazione di eventi finalizzati a valorizzare le figure femminili che hanno contribuito all'avanzamento della scienza e a chiarire i possibili sbocchi professionali attraverso testimonianze dirette di donne scienziate. In merito alla segregazione verticale, invece, è prevista l'implementazione

29. R. Bencivenga, A. Siri, C. Leone, A. C. Taramasso, *Gender Equality Plan in Horizon Europe*, cit., p. 396. È bene specificare che il termine "azioni positive" si riferisce a strumenti di diritto diseguale, in particolare a trattamenti differenziati previsti dalla legge a favore di determinate categorie (in ragione di sesso, etnia, etc.), finalizzati a rimuovere discriminazioni e disuguaglianze storicamente subite da tali soggetti e ancora capaci di limitarne la partecipazione alla vita sociale, politica ed economica (E. Olivito, *Azioni positive e rappresentazione femminile: problematiche generali e prospettive di rilancio*, in *Politica del diritto*, 2, 2002, p. 237). Al contrario, sulla base della definizione formulata dal Consiglio di Europa, il *gender mainstreaming* "(...) is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making" (Consiglio di Europa, *Gender Mainstreaming: Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practice*, Strasburgo, 1998, p. 12). Esso non è basato, infatti, sulla presenza di meccanismi di tutela legali a garanzia dell'eguaglianza, ma sulla trasformazione delle politiche pubbliche. Questo rende il *gender mainstreaming* ambivalente: in un contesto culturale e politico patriarcale e ostile nei confronti dell'emancipazione femminile, infatti, il rischio è che questo strumento venga utilizzato per abrogare azioni positive rivolte alle donne. Per un approfondimento sul punto si rinvia a M. Stratigaki, *Gender mainstreaming vs positive action: an ongoing conflict in EU gender equality policy*, in *European Journal of Women's Studies*, 12, 2005, pp. 165-186.

di un progetto volto a favorire il reinserimento degli studenti e delle studentesse, così come del personale, assenti per lunghi periodi a seguito, ad esempio, di congedi parentali.

Per quanto concerne, più in generale, il riequilibrio della ripartizione del lavoro di cura, le azioni intraprese sono volte principalmente a favorire la conciliazione di vita e lavoro e a supportare la *genitorialità* e non solo, dunque, la maternità. Questo avviene per mezzo del rafforzamento dello *smart-working* e della flessibilità oraria, tramite la predisposizione e manutenzione di luoghi interni all'università in cui sia possibile prendersi cura dei propri figli, ma soprattutto attraverso l'erogazione di contributi per le spese sostenute e la previsione di convenzioni con gli enti locali e le società sportive per servizi di supporto alla genitorialità.

In conclusione, attraverso una governance universitaria inclusiva, che deve essere parte di una più ampia attenzione e riformulazione della cura anche a livello statale, gli Atenei possono contribuire a promuovere la cura come valore trasversale e non esclusivamente femminile. È essenziale che le Università, attraverso le proprie politiche, si impegnino a bilanciare o eliminare gli effetti delle norme di genere che continuano a produrre diseguaglianze, offrendo alle donne opportunità concrete per non essere confinate alla sfera privata e al lavoro di cura e, al tempo stesso, incentivando gli uomini ad assumersi responsabilità nella pratica della cura.

Riferimenti bibliografici

Beauvoir de S. (1949), *Le deuxième sexe*, Gallimard, Parigi.

Bencivenga R., Siri A., Leone C., Taramasso A. C. (2021), *Gender Equality Plan in Horizon Europe: tra difficoltà interpretative e*

- prospettive*, in *About Gender – International journal of gender studies*, 10, pp. 378-400.
- Bernardini M.G., Casalini B., Giolo O., Re L. (a cura di) (2018), *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*, IF Press, Roma.
- Butler J. (2004), *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*, Verso, London and New York.
- Casalini B. (2012), *Etica della cura, autonomia, dipendenza e disabilità*, in Casalini B., Cini L. (a cura di), *Giustizia, uguaglianza e differenza: una guida alla letteratura della filosofia politica contemporanea*, Firenze University Press, Firenze, pp. 163-193.
- Casalini B. (2012), *L'etica della cura e il pensiero femminista*, in Casadei T. (a cura di), *Donne, diritto, diritti. Prospettive del giusfemminismo*, Giappichelli, Torino, pp. 171-191.
- Cavarero A., Restaino F. (2002), *Le filosofie femministe*, Mondadori, Milano.
- Cavarero A. (2014), *Inclinazioni. Critica della rettitudine*, Raffaello Cortina, Milano.
- Consiglio di Europa (1998), *Gender Mainstreaming: Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practice*, Strasburgo.
- Consorzio interuniversitario Almalaurea (2023), *Focus Gender Gap 2023*, Bologna.
- European Institute for Gender Equality (2021), *Gender inequalities in care and consequences for the labour market*, Publications Office of European Union, Lussemburgo.
- European Institute for Gender Equality (2022), *Gender Equality Index 2022: The COVID-19 pandemic and care*, Publications Office of European Union, Lussemburgo.
- European Institute for Gender Equality (2022), *Gender Equality Index 2023: Towards a green transition in transport and energy*, Publications Office of European Union, Lussemburgo.

- Gaiaschi C. (2014), *Oltre il modello dual earner-dual carer: dalla conciliazione condivisa per tutt* alla conciliazione condivisa fra tutt**, in *About Gender – International Journal of Gender Studies*, 3, pp. 1-24.
- Gilligan C. (1987), *Con una voce di donna*, Feltrinelli, Milano.
- Gilligan C. (2011), *La resistenza all'ingiustizia: un'etica femminista della cura*, in *Iride, Filosofia e discussione pubblica*, 2, pp. 315-330.
- Fineman M. (2004), *The Autonomy Myth. A Theory of Dependency*, The New Press, New York.
- Fisher B., Tronto J.C. (1990), *Toward a Feminist Theory of Caring*, in E. Abel, M. K. Nelson (a cura di), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, State University of New York Press, Albany, pp. 36-54.
- Giolo O. (2015), *Oltre la critica. Appunti per una contemporanea teoria femminista del diritto*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 15, pp. 63-81.
- Hampton J. (1993), *Feminist Contractarianism*, in L. M. Antony and C. Witt. (a cura di) *A Mind of One's Own: Feminist Essays on Reason and Objectivity*, Westview Press, Boulder, pp. 337-369.
- Himmelweit S. (2007), *The prospects for caring: economic theory and policy analysis*, in *Cambridge Journal of Economics*, 31, pp. 581-599.
- Loche A. (2021), *La Liberté Ou La Mort. Il progetto politico e giuridico di Olympe de Gouges*, Mucchi Editore, Modena.
- Mackinnon C. (1987), *Feminism Unmodified*, Harvard University Press, Cambridge.
- Mill J.S. (1999), *La libertà. L'utilitarismo. L'asservimento delle donne*, Rizzoli, Milano.

- Morondo Taramundi D. (2022), *Il contributo degli studi di genere al diritto. Orizzontale, obliquo o tangenziale?*, in *Rivista di filosofia del diritto*, 2, pp. 305-318.
- Olivito E. (2002), *Azioni positive e rappresentazione femminile: problematiche generali e prospettive di rilancio*, in *Politica del diritto*, 2, pp. 237-259.
- Pulcini E. (2020), *La cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Re L. (2017), *Femminismi e diritto: un rapporto controverso*, in M.G. Bernardini, O. Giolo (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, Pacini Giuridica, Ospedaletto Pisa, pp. 179-198.
- Santoro E. (1999), *Autonomia individuale, libertà e diritti: una critica dell'antropologia liberale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Stratigaki M. (2005), *Gender mainstreaming vs positive action: an ongoing conflict in EU gender equality policy*, in *European Journal of Women's Studies*, 12, pp. 165-186.
- Taylor H. (2012), *La liberazione delle donne*, Il Melangolo, Genova.
- Tronto J.C. (1993), *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York.
- Tronto J.C. (2010), *Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali*, in *La società degli individui*, 38, pp. 34-43.
- Università degli Studi di Ferrara (2023), *Bilancio di Genere 2021*, Ferrara.
- Università degli Studi di Ferrara (2024), *Bilancio di Genere 2022*, Ferrara.
- Vantin S. (2018), *«Il diritto di pensare con la propria testa». Educazione, Cittadinanza e Istituzioni in Mary Wollstonecraft*, Aracne Editrice, Roma.
- Wollstonecraft M. (2008), *Sui diritti delle donne*, Bur, Milano.

La formazione iniziale come smascheramento degli impliciti: svelamenti possibili

Abstract

Il contributo focalizza l'attenzione sulle dimensioni riflessive dei professionisti della cura. Se infatti una buona formazione di base consente di esercitare i primi strumenti della pratica educativa, va messo in conto un continuo lavoro di manutenzione delle intenzionalità e delle azioni, attraverso la scrittura e la documentazione che rendono il fare pedagogicamente pensato.

The contribution focuses on the reflective dimensions of care professionals. If in fact a good basic training allows you to exercise the first tools of educational practice, it must be taken into account a continuous work of maintenance of intentionality and actions, through writing and documentation that make doing pedagogically thought.

Keywords

cura; professionalità; riflessività; consapevolezza di sé; scrittura

1. La formazione come spazio possibile per il Sé professionale

Professionalità e professionismo rappresentano due possibilità di esistere in ambito educativo. Spesso l'educatore nella relazione d'aiuto corre il rischio che la sua professionalità si trasformi e si traduca in professionismo. "Professionalità" non significa semplicemente fare quanto dovuto all'agire di quella relazione ma è un guardare la realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo l'aiuto non come un dovere da assolvere, come un atto

di solidarietà di un giorno o come una fonte di guadagno, ma un impegno che richiama la responsabilità per la propria esistenza e per quella dell'altro. Il professionismo è rappresentato da una sorta di "dilettantismo" che s'identifica con interventi approssimativi condotti con faciloneria, senza capire esattamente in che contesto e con quale identità si ha a che fare, e senza dare prova di un'assunzione di prospettiva e di cura per l'altro.

Il dilettantismo non serve né a chi lo pratica, né a chi lo riceve. Nella professionalità invece, la relazione d'aiuto si basa sulla reciprocità e c'è una possibilità di crescita condivisa e di contaminazione. L'educatore che differenzia la professionalità dal professionismo, assume nella relazione per la sua comprensione, la prospettiva della complessità, comprendendo allo stesso tempo sia il rapporto duale (la comprensione di sé, delle proprie motivazioni e dell'altro) sia la dimensione sociale che influenza inevitabilmente la vita di entrambi i soggetti coinvolti nella relazione (cioè la realtà sociale in cui si è inseriti: la storia, la politica, l'economia ecc.) (Cfr., Canevaro, Chierregatti, 2002).

La competenza richiesta a una professionalità educativa si costruisce lentamente e faticosamente, non è mai data, perché è un processo di crescita che implica il saper usare la propria mente come strumento di lavoro. Ciò non significa tanto capire o saper spiegare razionalmente, quanto invece essere in grado di sentire, ascoltare l'altro e il suo risuonare dentro di noi. Imparare ad essere pazienti, disponibili ad accogliere la sofferenza mentale implicita in ogni processo di apprendimento, diventare consapevoli delle difese che possiamo mettere in atto, saper aspettare ed abbandonare le illusioni di possibili scorciatoie rappresentano alcune sfumature di questo quadro.

Per diventare un “professionista” non è sufficiente sentirsi “portati” verso un tipo di lavoro, ma occorre un bagaglio di conoscenze, competenze, abilità che possono essere acquisite non solo attraverso una solida formazione di base, ma anche mediante e soprattutto un costante lavoro di approfondimento in itinere, in stretto rapporto con l’esperienza diretta (Cfr. Falcinelli, Falteri, 2004, p. 205).

Per diventare competenti «occorre una formazione di base opportuna, lontana dai pregiudizi del senso comune e l’esperienza, l’esercizio, il sacrificio, la sensibilità personale e la flessibilità come disposizione al cambiamento» (Cambi, Catarsi, Colicchi Lapresa, 2003, p. 21).

Purtroppo il panorama che riguarda la formazione di base delle professionalità educative è stato caratterizzato da percorsi molto disomogenei. Spesso accade che la preparazione universitaria, anche quella più specifica, viene giudicata non sufficientemente professionalizzante e viene vissuta piuttosto come “deposito culturale” da cui è difficile recuperare elementi che possano immediatamente essere utilizzati nella pratica.

Questo variegato mondo di opportunità e offerte formative ci fa riflettere su come sia necessario per l’educatore avere una formazione di base ricca, articolata, completa e soprattutto univoca, non frammentata e disorganica, ma orientata a promuovere le molteplici competenze che oggi necessitano e caratterizzano la sua professionalità.

Per competenza s’intende la capacità di mobilitare tutte le conoscenze, le risorse cognitive, affettive e relazionali, organizzate in reti concettuali, per risolvere un problema e affrontare una situazione nuova che si presenta problematica. Per questo la competenza non deve essere vista in modo statico, ma dinamico, inserita in un concetto più ampio di professionalità, intesa non tanto come acquisizione di com-

petenze specifiche legate a conoscenze settoriali, quanto come capacità di esercizio di un'attività, con consapevolezza del proprio ruolo sociale ed esprimendo un maturo senso di "appartenenza" alla professione.

Oggi in una società a rapida trasformazione, non è possibile attribuire a una professione precisi, univoci e immutabili contenuti, si preferisce parlare della professionalità come di una connotazione della persona, frutto di una personale sintesi, in grado di fondere in sé quegli aspetti teorici, pratici, tecnici e culturali che fanno dello stesso professionista un "capitale" di conoscenze e competenze su cui investire in formazione continua, permanente, lungo tutta la vita lavorativa. La professionalità dovrebbe dunque nascere ed essere costantemente alimentata da una formazione personale che permetta ad un soggetto di sviluppare flessibilità, consapevolezza dell'interdisciplinarietà, capacità di adattamento creativo alle nuove situazioni, disponibilità al lavoro in équipe, comunicazione efficace, senso di responsabilità, motivazione, spirito d'iniziativa, rigore, capacità di astrazione, disponibilità ad apprendere, capacità di resistere ed elaborare frustrazioni e conflitti. La professionalità educativa è dunque l'esito di un percorso personale di formazione frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni e realizzata lungo tutto l'arco della vita. Per questo la formazione deve essere pensata come un percorso capace di offrire più esperienze di apprendimento, favorire la costruzione di menti aperte all'esplorazione e alla ricerca.

L'obiettivo è la realizzazione di persone colte, orientate ai valori della persona, capaci di padroneggiare i simboli della cultura in modo creativo e personale, capaci di esprimere identità mature che sappiano affrontare i problemi, accogliere la complessità della realtà, porsi di fronte alla professione

con impegno e passione. A questo proposito può risultare significativo per la formazione, imparare dall'educatore più esperto, secondo la logica classica dell'apprendistato, attraverso modalità di apprendimento controllato sull'esperienza attiva, diretta sulle cose e con le cose, oltre ad essere un'occasione per relazionarsi con persone professionalmente più preparate.

«La formazione è quindi cura di sé ed è «presente nel dibattito culturale attuale non in modo archeologico o marginale» (Cambi, 2006, p. 60), ma come pratica fondamentale per l'essere umano contemporaneo e, dunque, come concetto chiave per impostare il processo formativo in termini di autentica realizzazione di sé.

Uno dei nodi più complessi della formazione universitaria dell'educatore è sempre stata la necessità d'integrare il sapere teorico con l'esperienza pratica. La teoria serve per ridefinire le conoscenze possedute e soprattutto per riflettere sulla prassi, per rivedere criteri interpretativi, per acquisire la capacità d'individuare strategie di ricerca che consentano di assumere una nuova e più matura capacità di lettura dell'agire quotidiano. All'educatore occorre una modalità di pensiero critico-progettuale per elaborare le iniziative didattiche più efficaci. La teoria deve dunque diventare elaborazione riflessiva della prassi. È necessaria una metodologia formativa e una strategia didattica che aiuti l'educatore non solo a ricevere dei saperi chiusi, ma ad apprendere in modo attivo e ad esplorare percorsi di ricerca. Le metodologie puramente trasmissive risultano sempre più obsolete ed inefficaci, mentre il processo d'apprendimento dovrebbe essere considerato centrale nella progettazione di un corso formativo. Nella professionalità assume notevole importanza quella che Polany chiama "conoscenza tacita e personale", cioè la rielaborazione personale delle esperienze precedentemente

vissute, delle varie situazioni, problemi e strategie di soluzione, la loro concettualizzazione e categorizzazione, il significato che la persona ha loro attribuito o che hanno assunto per lei nella trama di relazioni in cui si sono realizzate (Cfr. Falcinelli, Falteri, 2004, p. 218).

La formazione è un elemento irrinunciabile nella costruzione di una professionalità matura e consapevole, essa pur sviluppandosi lungo tutto l'arco della vita professionale, deve muovere da una preparazione di base solida e articolata nei diversi aspetti.

Una formazione pluridisciplinare di base orienta verso una spiegazione e risoluzione sociale dei problemi in chiave intersoggettiva e sarà di aiuto all'educatore contro i rischi di "potere sull'altro" o di un eccessivo coinvolgimento.

Quello che si auspica per l'educatore in sede formativa, è che abbia appreso almeno in generale a lavorare in équipe, a comprendere il significato di un progetto educativo, a sentirsi parte di un processo riabilitativo senza confondersi con altri specialisti, avendo compreso inoltre, l'importanza di una supervisione come una sorta di pre-conoscenza di cosa sarà il lavoro educativo (Palmieri, 2003).

È importante capire che ogni nuova conoscenza, ogni nuovo elemento introdotto va a incidere su ogni aspetto del circolo formativo, il quale vede uno stretto rapporto tra teoria e prassi, caratterizzato da circolarità e integrazione, reso possibile dalla riflessione critica e rielaborazione creativa, come una vera e propria strategia di ricerca. Sotto l'aspetto metodologico tale formazione dovrà privilegiare momenti di collegialità e cooperazione. A questo proposito saranno molto utili il lavoro di gruppo, forme di autoformazione assistita e di apprendimento tra pari, forme di tutoring di educatori più esperti rispetto a quelli più giovani; tutte metodologie che facilitano la relazionalità e attivano dinamiche umane

e professionali che favoriscono la capacità di saper leggere tanto in sé stessi quanto negli altri. Si stabilisce così un circolo virtuoso e continuo che intende superare il paradigma secondo il quale, prima si conosce poi si agisce, che non dà conto della valenza conoscitiva dell'azione. In questa prospettiva la formazione in servizio rimanda a una fitta rete di implicazioni e interazioni, di collaborazioni e sinergie che debbono coinvolgere istituzioni differenti.

In passato uno dei problemi della professionalità dell'educatore è stato il rapporto con la "dimensione scientifica", perché non sempre la formazione da un punto di vista di "razionalità pedagogica", è stata adeguata sul piano scientifico e teorico-pratico. L'educatore è sottoposto a continue sollecitazioni di ordine scientifico e metodologico e nell'azione, deve saper coniugare teoria e prassi. Molti educatori in servizio, hanno sperimentato sensi d'inferiorità riconducibili al "vuoto teorico" o comunque al non aver posseduto uno "specifico concettuale" del proprio mestiere.

Oggi diversamente da quando è nata la figura dell'educatore, è ormai condivisa l'idea della necessità di avere una formazione solida nei differenti campi che lo interessano: teorico, metodologico e relazionale/comunicativo. La formazione però, deve prevedere al suo interno anche un percorso esperienziale, per saper creare in modo creativo le relazioni, in contesti di problematicità e disagio. La formazione di base unita al tirocinio e alla sua rielaborazione, deve essere in grado di formare un operatore capace di lavorare con utenze diverse in situazioni differenti, nell'ottica di sostenerle ed accompagnarle in un processo di cambiamento migliorativo delle loro attuali condizioni, e permettere all'educatore di elaborare progetti educativi, attivare risorse e strategie specifiche, in integrazione con altre professionalità presenti nei servizi.

La formazione permanente è un punto di ulteriore qualificazione soprattutto per gli educatori che lavorano nel campo della marginalità e problematicità. L'agire educativo va considerato per la sua pluralità di dimensioni e relazioni che richiedono un continuo e rinnovato, oltre che creativo, investimento sull'educatore stesso. La formazione continua inoltre, favorisce la capacità di vedere la situazione educativa nella prospettiva della trasformazione e del cambiamento di sé e dell'altro.

La formazione va prima pensata, progettata. Non può essere affidata unicamente alla crescita dei soggetti, secondo un loro individuale e originale sviluppo, questo sarebbe ad ogni modo carente in rapporto ad una professione, soprattutto per un educatore/educatrice professionale che interviene in situazioni di difficoltà e marginalità. La formazione deve portare a saper integrare diverse risorse: quelle personali, scientifiche, quelle dell'utenza, non solo, c'è anche una dimensione di risorse da scoprire e da valorizzare nell'ambiente, perché non sono già date e disposte nella forma giusta. Progettare un percorso formativo è difficile proprio per l'eterogeneità dei saperi e non si può fingere che vi sia una qualche omogeneità di partenza, ciò "minerebbe" la professionalità che invece si fonda sulla capacità di integrare le risorse. La formazione professionale degli educatori non può essere progettata, né immaginata sul modello "frontale" della trasmissione delle conoscenze attraverso lezioni impartite da un docente. Nel corso del tempo i formatori hanno cercato di modificarlo e variarlo, introducendo lavori di gruppo, ricerche, momenti di laboratorio, spesso però con il risultato di creare ancora più confusione perché è difficile spostare una scelta metodologica ancorata ad un unico modello. Esso inoltre non si connette alla logica della formazione permanente, di cui un educatore/educatrice professionale ha estre-

mamente bisogno, dal momento che il suo agire lo mette in contatto con problemi sempre nuovi. Il modello frontale pur con tutte le sue variabili inventive può essere inadeguato e fonte di conflitti, perché a volte le conoscenze che vengono offerte sono già note, altre invece, necessitano di ulteriori conoscenze per comprenderle davvero. È necessario dunque, prevedere un progetto in cui sia formazione professionale, che permanente, siano collegate (Cfr. *ivi*, p. 50).

In genere ci si aspetta che sia il mondo della formazione a trasmettere conoscenze, nozioni e indicazioni sull'identità professionale, in realtà tra la formazione e la professione c'è un rapporto molto diverso. Spesso la formazione fa riferimento a dimensioni diverse, culturali e organizzative che richiedono di essere tradotte e comprese, per questo non può essere individuata una risposta unica e definitiva. Occorre promuovere un'elaborazione volta a far evolvere l'identità verso una maggiore individuazione professionale, tale da non deprimere le spinte motivazionali e valoriali, piuttosto sostenerle in modo non "ideologico", valorizzando le capacità creative e costruttive di ognuno.

All'interno della stessa formazione dovrebbe realizzarsi quel passaggio tra la dimensione del lavoro ideale a quella del lavoro reale (Cfr. Donati, Maffetti, 1991, p. 75). In fondo alla richiesta di capire chi è l'educatore e di sapere che cosa fa, c'è il desiderio di chiarire a se stessi la propria scelta, consolidarla e maturare le motivazioni alla professione. L'esigenza di trovare certe risposte è legata al bisogno individuale di crescita. La professionalità per sviluppare le competenze personali e professionali, deve arricchirsi costantemente di conoscenze ed esperienze all'interno di una formazione permanente, che a sua volta incide sulla qualità dei servizi offerti, garantendo una migliore articolazione del profilo professionale di fronte a bisogni emergenti e a nuove prati-

che operative. Di fatto la società stessa richiede all'educatore una grande flessibilità operativa e una capacità di ri-orientarsi all'interno dei servizi. L'operatività deve costantemente attingere alle conoscenze disciplinari, le quali predispongono a una forma mentis riflessiva, capace di organizzare e valutare i processi educativi in atto, ma anche di retroagire su di essi in itinere, in modo da ri-orientarli e correggerli.

Riposizionamento significa possibilità che un individuo si ricollochi rispetto ad una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava il suo destino. Riposizionarsi significa capire che non si è in una strada della nebbia e che bisogna solo seguire quel marciapiede, quella linea tratteggiata, ma occorre scoprire che esistono incroci, anzitutto per evitare di percorrerli senza badare a chi viene da un'altra direzione, ma anche per percepire la possibilità di cambiare strada migliorando la direzione (Canevaro, 2006, p. 21).

L'attenzione alla professionalità è anche una garanzia e una forma di "tutela" sia per gli utenti che hanno diritto ad avere una risposta professionale qualificata, non occasionale o dettata da "buona volontà" (in passato si riteneva che bastava essere un "buon" educatore per conseguire dei risultati senza preoccuparsi delle competenze, mentre la "bontà" non corrisponde necessariamente alla "competenza"), sia per la qualità dei servizi che possono contare su professionisti qualificati e all'altezza del mandato sociale.

Nella pratica lavorativa l'educatore, oltre al suo bagaglio di conoscenze e metodologie, mette in gioco un'area interna della sua persona, legata al suo sistema di valori, alla sua sensibilità personale, che non è mai solo "innata" ma dipende anche dalla storia e dalla formazione personale. La professionalità non è scindibile dai valori di riferimento. «Essere educatori chiama in causa inevitabilmente un orizzonte axio-

logico e da ciò, appare chiaro che definire un codice deontologico per l'educatore professionale, non assolve solo una procedura di tipo normativo-giuridica, ma a che fare con l'essenza stessa della professione» (Cardini, Molteni, 2003, p. 48) che si fonda su di un'etica della responsabilità prima ancora che su un orizzonte di dover essere calato dall'alto.

2. Conoscere e riflettere sull'azione educativa: la cura come spazio riflessivo

Nella prassi dell'agire quotidiano spontaneo, ognuno si dimostra "intelligente" in maniera del tutto particolare. Spesso non riusciamo a esprimere quello che sappiamo, e quando cerchiamo di descriverlo produciamo descrizioni inadeguate. Il nostro conoscere è normalmente "tacito" cioè implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Si può affermare che il nostro conoscere è nella nostra azione. Analogamente l'attività lavorativa quotidiana del professionista si fonda sul tacito conoscere nell'azione. Ogni professionista competente riconosce i fenomeni specifici del suo lavoro ma non è in grado di fornirne una descrizione ragionevolmente accurata o completa. Nella pratica quotidiana egli formula innumerevoli giudizi di qualità per i quali non è in grado di definire criteri adeguati e mostra capacità per le quali non è in grado di definire regole e procedure. Sia la gente comune che i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre lo fanno. Stimolati dalla sorpresa tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. Possono chiedersi "quali caratteristiche noto quando riconosco questa cosa? Quali sono i criteri in base ai quali formulo questo giudizio? Quali procedure metto in atto quando svolgo

quest'attività? Come sto strutturando il problema che sto cercando di risolvere? Di solito la riflessione sul conoscere nell'azione si accompagna alla riflessione sui materiali in considerazione. È questo processo complessivo di riflessione nel corso dell'azione che è fondamentale e mediante il quale i professionisti a volte affrontano bene situazioni connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore. Sebbene talvolta pensiamo prima di agire, è anche vero che in gran parte del comportamento spontaneo proprio nella pratica, riveliamo un tipo di attività cognitiva che non deriva da una precedente operazione intellettuale. Sin dal 1938 Chester Barnard nel suo saggio distingueva "processi del pensiero" da "processi non logici", che non si riescono ad esprimere con parole o un ragionamento un'azione (Schön, 1993, pp. 77-78).

Nella riflessione sulla professionalità un interessante contributo viene da D. Schön, che ha proposto una nuova epistemologia della pratica professionale: la "riflessione nel corso dell'azione".

Schön sostiene che i professionisti nel far fronte alle sfide giornaliere lanciategli dal proprio lavoro e per affrontare la soluzione dei problemi, concorrano a un genere d'improvvisazione che si apprende solo nel corso della pratica, più che a formule imparate a memoria durante il percorso formativo. Abituamente un professionista è considerato un esperto che risolve problemi, applicando nella pratica teorie e tecniche scientifiche, c'è la convinzione che di fronte a una situazione concreta egli attinga alle soluzioni che la scienza stessa ha predisposto, rifacendosi a un modello della "razionalità tecnica" senza pensare che lo schema o la teoria scelta, non possono essere pertinenti e riflettere in modo adeguato la situazione affrontata. Gran parte delle situazioni reali affrontate dai professionisti si presentano come situazioni

aggrovigliate, caratterizzate da incertezza, disordine, indeterminatezza, dove il primo nodo da sciogliere è proprio la definizione del problema, i fini da raggiungere e i mezzi da scegliere. Di fronte al dilemma tra efficacia/efficienza o rigore e pertinenza, il vero professionista non segue il modello della razionalità tecnica, ma sviluppa processi cognitivi basati sull'intuizione e sulla creatività. La sua pratica dunque, si trasforma in una ricerca continua in cui, nella definizione del problema, fini e mezzi risultano interdipendenti, conoscenza e azione inscindibili. Schön definisce questa pratica come riflessione nel corso dell'azione e ritiene che il dilemma tra rigore e pertinenza possa essere rimosso qualora sia possibile costruire «un'epistemologia della pratica che collochi la soluzione tecnica dei problemi all'interno di un più ampio contesto d'indagine riflessiva, che mostri che la riflessione nel corso dell'azione può essere rigorosa per propri meriti, e che leghi l'arte dell'esercizio della pratica in condizioni di incertezza e unicità, all'arte della ricerca propria del professionista» (ivi, p. 84). Per Schön riflettere nel corso dell'azione vuol dire comportarsi come dei bravi musicisti che improvvisano «ascoltandosi reciprocamente e ascoltando se stessi, sentono in quale direzione sta andando la musica e di conseguenza adattano il proprio modo di suonare (...) L'improvvisazione consiste nel variare, combinare e ricombinare un insieme di motivi all'interno dello schema che definisce i limiti dell'esecuzione e le dà coerenza» (ibidem).

L'abilità "artistica" del riflettere nel corso dell'azione come la definisce Schön, è propria del professionista competente ed è nell'esperienza concreta che si può afferrare il senso di come una pratica riflessiva spesso basata sull'incertezza e sull'ansietà del professionista, può diventare generatrice di una nuova conoscenza, la cui validità è governata e limitata

dalle situazioni d'indagine, nelle quali è generata e dove trova utilità (Cfr. *ivi*, p. 86).

Schön contrappone al modello della razionalità tecnica secondo il quale esiste un mondo conoscibile in modo oggettivo, indipendentemente dai valori e dai punti di vista del professionista e verso il quale egli assume un atteggiamento di spettatore-manipolatore, il modello riflessivo in cui il professionista partecipa alla situazione su cui deve intervenire cercando di comprenderla. Riflessione e azione si combinano in un processo dove il professionista si comporta come uno sperimentatore. La riflessione nel corso dell'azione si realizza proprio attraverso la sperimentazione.

Per formulare il problema il professionista esprime un'ipotesi sulla situazione che affronta e la sperimentazione consiste nel far sì che l'ipotesi si realizzi. L'azione con cui egli verifica la sua ipotesi è sia una mossa con cui cerca d'introdurre un cambiamento nella situazione, sia una sonda attraverso cui la esplora. L'attività sperimentale è «contemporaneamente esplorazione, verifica di mosse e verifica di ipotesi. Queste tre funzioni sono soddisfatte proprio dalle azioni e da tale circostanza deriva il carattere distintivo della pratica» (*ibidem*). Dunque, la sperimentazione consiste, in una spirale di azioni e risultati dell'azione stessa, che definiscono nuovi problemi e nuove finalità sino al raggiungimento di una situazione soddisfacente. Il professionista comprende la situazione solo strutturandola, cercando di trasformarla in un'altra, attraverso un suo criterio d'ordine. I tentativi di trasformazione produrranno anche risultati non intenzionali e il professionista deve rimanere aperto a questa possibilità. Il rigore della sperimentazione consiste non solo nel cercare di strutturare la situazione, ma anche nell'accettare il fallimento del proprio tentativo di strutturarla. Il professionista anche se non segue la razionalità tecnica, si confronta con

la situazione, servendosi di descrizioni e azioni che racchiudono il complesso della sua esperienza di cui dispone per comprendere e formulare nuove ipotesi. Questo non significa includere la situazione presente in una categoria o in una situazione esemplare, consueta per il professionista, ma è la capacità di vedere come ogni problema ha una sua originalità e non si adatta a regole predefinite.

In una società in profondo cambiamento i professionisti non vengono più pensati come i “risolutori di problemi strumentali” ma come artefici creativi e riflessivi del proprio agire, delle proprie scelte, delle proprie azioni nei contesti di vita pratica, visti come campi di esperienza problematica da esplorare, indagare, e trasformare, attraverso l’esercizio di una competenza artistica per poter affrontare l’unicità, l’incertezza, e la conflittualità delle situazioni. Ciò richiede una profonda revisione dei modelli formativi classici in quanto il sapere professionale è sempre un sapere empiricamente situato, sostenuto dalla riflessività, indispensabile alla costruzione e all’uso di conoscenze e allo sviluppo di competenze che nascano dall’agire e che in esso si traducano funzionalmente. La riflessione per un professionista può fungere da correttivo rispetto “all’eccessivo apprendimento” perché attraverso di essa egli può far emergere le critiche alle “tacite comprensioni” sorte attorno ad esperienze ripetitive di una pratica, e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza che può sperimentare.

I professionisti riflettono sul proprio conoscere nella pratica, talvolta nella relativa tranquillità del riesame di un caso, ripensano a un progetto del quale si sono occupati, a una situazione che hanno vissuto ed esplorano le capacità di comprensione che hanno utilizzato nel trattamento del caso. Possono anche riflettere sull’attività pratica mentre questa è in corso di svolgimento. La riflessione di un professionista

nel corso dell'azione non può mai essere rapida ma è limitata dal "presente dell'azione", l'ambito temporale nel quale l'azione può ancora rendere differente una situazione. L'attesa, l'ascolto, il dubbio, la riflessività aiutano a differire dall'azione affrettata e inconsapevole. Spesso non siamo consapevoli delle nostre risposte emotive e questo può essere fonte di giudizi prematuri e del passaggio immediato all'azione. A volte quelle stesse azioni, se esaminate più tardi, ci appariranno più legate a quanto stava accadendo dentro di noi piuttosto che al problema da affrontare. Paradossalmente è il desiderio di agire razionalmente, di non essere impulsivi, di essere obiettivi che, non consentendoci di osservare anche noi stessi all'interno della situazione osservata, ci porta ad agire per effetto delle nostre emozioni. Di per sé l'emotività non è un problema, è il segno e il tipo di contatto soggettivo che l'educatore ha con le situazioni, il problema è piuttosto l'agire provocato da impulsi non elaborati prima di agire, che possono costituire un ostacolo al lavoro. La costruzione del proprio ruolo passa attraverso uno sforzo di elaborazione, comprensione e attribuzione di senso ai dati e alle informazioni che sono nel contesto. Il processo di elaborazione delle informazioni può avvenire anche su fatti illogici in quanto frutto di attribuzioni proiettive di significato dei comportamenti altrui, il problema dunque non è di "quantità" delle informazioni ma di qualità. Non possiamo agire appena nella nostra mente si struttura un giudizio, agire sulla base di giudizi inconsapevoli può essere pericoloso nell'attività professionale. Le emozioni sono attivate dalle nostre percezioni della realtà, a volte in modo automatico, scoprirlo può aiutarci a lavorare in maniera consapevole. L'altro è un mondo col quale l'educatore cerca di mettersi in relazione e nel quale cerca di entrare con la propria capacità di comprensione. Talvolta il non riuscire a comprendere la doman-

da che si ha di fronte, i problemi che si presentano e qual è l'aiuto più opportuno da offrire, genera ansia. In questo senso l'educatore, oltre alla formazione di base e al sapere costituito, dovrà apprendere dall'esperienza, cercando di dare senso ai dati e alle informazioni che sono disponibili nel campo in cui opera.

C'è però una differenza tra "accumulare" e "apprendere" dall'esperienza. La realtà che ci circonda trasmette molte informazioni, ma la maggior parte di queste ci sfuggono perché spesso nel nostro osservare e ascoltare siamo assorbiti dai giudizi che ci preme dare e dai pregiudizi di cui inevitabilmente ci serviamo per controllare quanto accade intorno a noi.

La tendenza a vedere le cose come le si immagina, il rifiuto di certe informazioni perché ritenute disturbanti dell'equilibrio interno, che disconfermano immagini precedentemente interiorizzate, tutto ciò suggerisce al professionista di dubitare di ciò che "vede e sente" per non trasformare immediatamente le reazioni soggettive, le fantasie, in giudizi oggettivi o in risposte comportamentali. Ad esempio il comportamento dell'altro non dovrà essere giudicato "buono o cattivo" ma semplicemente come il modo che una persona ha trovato per soddisfare un bisogno. Saranno le conseguenze di quel comportamento ad essere giudicate disturbanti o meno. Definire un comportamento si riferisce più alla valutazione del vissuto di chi subisce l'azione, in questo caso l'educatore, anziché di chi l'agisce, perché l'altro (l'educando) può non essere consapevole degli effetti che sta inducendo. È "accettabile" quello che non interferisce con i propri bisogni, mentre sarà "inaccettabile" quello che impedisce la propria autorealizzazione e l'altro verrà percepito come un ostacolo. È necessario allora distinguere il bisogno che spinge ad agire per la sua soddisfazione e il tipo di comportamento scelto, a volte non funzionale all'ambiente circostante. Il giudizio e

l'accettazione o meno di un comportamento è qualcosa di estremamente variabile fra persona e persona in base ai propri valori, la propria storia, la propria personalità, il proprio livello di tolleranza, talvolta può variare nella stessa persona in base al periodo che si sta vivendo o alle condizioni fisiche e psicologiche. Ogni educatore/educatrice dovrà essere consapevole del proprio livello di tolleranza e fare attenzione a come gestirlo. La persona che viene sottoposta a continua critica, che vede non accettati i propri comportamenti, si sentirà a disagio e in ansia, di conseguenza sarà meno aperta alla possibilità di cambiare. In genere una persona tendenzialmente accettante riuscirà a stabilire più relazioni e migliori, rispetto ad una che si dimostri "rigida" su ciò che ritiene "giusto o sbagliato". L'educatore nel momento in cui interviene dovrà essere consapevole del suo vissuto rispetto al comportamento dell'altro, consapevolezza che raggiungerà solo grazie ad un atteggiamento riflessivo che porta ad un lavoro su di sé, per cui dovrà accompagnarlo nell'identificazione del suo bisogno verso una presa di coscienza dell'inaccettabilità sociale del suo comportamento, in modo che lo possa soddisfare in maniera funzionale nel rispetto dell'altro. Questo cambio di prospettiva induce nell'educatore un "alleggerimento psicologico", crea cioè un clima più disteso e permette di assumere quell'atteggiamento non giudicante.

La riflessione sull'azione è importante per la crescita della competenza professionale dell'educatore perché il suo agire è sempre condizionato dal suo sapere, che si è strutturato nel corso del tempo in relazione sia alle conoscenze teoriche sia all'esperienza personale maturata, sia alle credenze diffuse e condivise con gli altri. È un sapere fatto anche di stereotipi, pregiudizi, modelli che vengono assunti e utilizzati nell'azione in modo inconsapevole e che vanno a costituire quel sistema di significati che in un certo contesto e periodo

storico caratterizzano la cultura educativa diffusa e hanno il carattere di notevole rigidità e persistenza. In altre parole, lo scarto tra ciò che sappiamo, le nostre convinzioni razionalmente assunte, tra ciò che esprimiamo e il nostro modo di comportarci nella pratica, deve diventare motivo di riflessione e di ricerca.

Per questo Schön ha sottolineato l'importanza della riflessione nell'azione, oltre alla riflessione prima e dopo l'azione, perché nel corso dell'azione vengono attivati e sviluppati a livello cognitivo una molteplicità di elementi: linguaggi e repertori d'azione per descrivere le situazioni complesse e interagire con esse, sistemi di valutazione che portano da un lato a impostare i problemi, dall'altro a una vera e propria conversazione con la situazione in atto.

Il fare dunque non è mai privo d'intenzionalità e di capacità riflessiva. La riflessività inoltre implica la capacità di ritornare sui processi educativi avviati e realizzare una costante revisione rispetto agli obiettivi generali, favorisce la connessione e la costruzione di nuovi saperi, riflettendo sull'articolazione dei diversi fattori che intervengono nell'atto educativo, ordinandoli in modo specifico. L'aspetto più importante della competenza riflessiva è il fatto di mettere l'educatore in grado di vivere consapevolmente il proprio impegno professionale arricchendolo continuamente. La riflessività è una dimensione molto personale del professionista, di certo la società attuale non lo aiuta a promuoverla. C'è sempre meno tempo per pensare, si valorizza molto l'attivismo e la produttività piuttosto che la ricettività e la riflessione, viene enfatizzata la dimensione dell'esteriorità delle pratiche educative piuttosto che la dimensione interiore, come se per queste non ci sia né tempo né spazio (Cfr. Cambi, Catarsi, Colicchi Lapresa, 2003, p. 73).

Questa forma di razionalità che assume articolazioni diverse in base all'azione dei professionisti, rappresenta un elemento essenziale e costitutivo dell'agire educativo in quanto è una dimensione insieme teorica e prassica in cui s'indaga l'esperienza e si costruisce allo stesso tempo nuova conoscenza. La costruzione della conoscenza, visto che si crea in contesti fattuali specifici, impone al professionista di acquisire consapevolezza dell'ambiente in cui svolge la sua azione educativa. Oggi per la professionalità educativa la dimensione della riflessività risulta centrale e questo vale per tutte, non solo per l'educatore professionale. Schön ha parlato specificatamente di "professionista riflessivo" posto come una nuova esigenza del mondo del lavoro, in cui ogni professionista si deve rendere flessibile per essere capace di innovazione, questo viene a sofisticare il proprio profilo per i molti saperi e saper-fare che implica. La riflessività vale tanto più per quelle professioni il cui oggetto è mobile, processuale, autonomo o che è accolto proprio nel suo farsi come soggetto-persona. In breve, le professioni educative e formative o si delineano come riflessive o rischiano di ridursi a tecniche o peggio a meri interventi burocratici dove così intese, la formazione fallisce e la professionalità stessa dell'educatore si rattrappisce (Cfr. *ivi*, pp. 49-50).

La professionalità può misurarsi anche dall'essere preparati di fronte a situazioni di emergenza, le quali per loro natura comportano una certa confusione che può essere "feconda" o "paralizzante". Di solito viviamo la confusione come paralizzante, con smarrimento, mentre ha in sé un potenziale che può essere segno di grande creatività, dove si può scoprire qualcosa di nuovo. In questo la confusione può essere "feconda", se c'è prima una preparazione nella relazione d'aiuto e se la si sa vivere e affrontare. Di fronte a un'emergenza occorre che tutte le figure professionali (dai medici

agli educatori ecc.) riflettano per prepararsi, per saper agire e operare. Per prepararsi è necessario porsi delle domande affinché non ci si ritrovi ancora nella stessa situazione. Deve trattarsi di una riflessione operativa ampia, che permetta di avere una preparazione alla relazione d'aiuto, in cui sapere quello che è necessario fare quando la confusione "paralizza" e non permette di avere le energie e lo spazio necessario per pensare e agire. Spesso di fronte a fatti drammatici si levano molte voci pro o contro, tali da indurre una serie di tensioni che di per sé, non hanno niente a che vedere con il fatto stesso. È importante però non basarsi su un criterio univoco d'interpretazione ma pensare sempre in termini di pluralità. La riflessione dunque ha anche lo scopo di prevenire quando ci sono emergenze che sembrano non lasciare spazio ad una riflessione più ampia capace di ricostruire la storia. A questo proposito può essere utile e significativo assumere come punto di riferimento, la metafora del viandante, cioè l'immagine di chi cammina, sia in un percorso formativo, che nell'azione. Quando si cammina lo sguardo si sposta in base al terreno, si guarda allo stesso tempo la direzione e dove si cammina. Analogamente ciò è quanto va fatto in alcune situazioni, come un viandante guardare al presente (il terreno) e all'orizzonte (il futuro) (Cfr. Canevaro, Chieragatti, 2002, p. 86).

3. La consapevolezza di sé: imparare a nominare

Si è evidenziato con forza che la cura degli altri passa necessariamente attraverso la cura di sé, attraverso la consapevolezza profonda di sé.

Assumendo come riferimento la teoria socratica della cura di sé, in cui un ruolo centrale è assunto dal conoscere se stessi, diventa fondamentale identificare i modi in cui si può attuare la pratica di autoin-

dagine. Imparare a fare un ricorso continuo all'autoindagine consente di mantenere un contatto sano con la propria umanità. Si tratta dunque di capire in che cosa deve consistere tale pratica affinché si situi nella prospettiva dell'aver cura di sé (Mortari, 2008, p. 52).

Anche nella consapevolezza di sé si tratta di transitare dalla dimora della spiegazione a quella della comprensione.

La comprensione consente di porre e di lasciarsi porre la domanda di senso nelle situazioni dell'esistenza più dense di emozioni dove gli operatori come persone sono chiamate a legittimare l'affettività per non snaturare la relazione svuotandola di senso (Iori, 2006, p. 86).

Come ben precisa Franco Cambi, la cura di sé consiste nel

prendere in custodia la propria esistenza, i propri stati d'animo, il proprio carattere e il proprio destino da parte del soggetto, imponendosi come proprio vigilante e propria guida, teorica e pratica (Cambi, 2002, p. 119).

Essere educatori trae origine dal desiderio di essere di aiuto a persone che ne hanno bisogno insieme a una certa curiosità scientifica: né l'educazione del *sauvage*, né i contributi pedagogici di M. Montessori o di altri pionieri, sarebbero mai esistiti se non ci fosse stata una spinta solidale. Dunque l'ispirazione salvifica è un elemento motivazionale permanente, che alimenta ogni forma di educazione e ogni relazione d'aiuto, il problema non è disattivarla ma piuttosto garantirle successo, integrandola con gli "strumenti del mestiere", vale a dire con le competenze. In altre parole, non basta aiutare, ma è necessario saper aiutare, in quanto dare aiuto è l'attività relazionale più soggetta a rischi e fraintendimenti e può produrre dei veri e propri danni alla persona che si intende aiutare. A questo proposito la relazione d'aiuto efficace è costituita dalla convergenza delle intenzioni,

delle tecniche e dall'equilibrio personale dell'operatore che risulta essenziale.

L'ispirazione salvifica presenta sia una valenza positiva motivante che consiste nel farsi prossimo, sia una valenza negativa che dà origine al cosiddetto ruolo del "salvatore" (denominato così dagli psicologi transazionali, che ne hanno studiato la dinamica affettiva intrapsichica ed i suoi effetti negativi sul piano relazionale e sociale), essa è nella sua vera natura un atto egoistico, la risposta ad un proprio bisogno, anziché una manifestazione di solidarietà verso gli altri. In particolare, Karpman ha chiarito come questo ruolo costituisca il punto di passaggio per altri ruoli "nevrotici" che fanno naufragare l'intenzione salvifica in un pericoloso egocentrismo, passando dal ruolo di "Salvatore" a quello di "Persecutore" fino a quello di "Vittima". Questo percorso può realizzarsi inconsapevolmente nella quotidianità e costituire un limite fortemente negativo nell'efficacia degli interventi educativi. Quindi, l'intenzione di aiutare se non è autentica e consapevole, di fronte ad un rifiuto, ad un insuccesso o ad una mancanza di apprezzamento può far cambiare improvvisamente atteggiamento al presunto Salvatore, facendolo diventare "Persecutore" (il quale arriva ad accusare la persona stessa a cui portava aiuto), oppure può farlo cadere nel ruolo di "Vittima", sentendosi incompreso e sperimentando una profonda ingratitudine per tutto quello che si era generosamente proposto. Questo susseguirsi di ruoli non fa altro che produrre malintesi, indurre sofferenza e tenere il dialogo fuori dalla chiarezza, dal vero aiuto, dall'intimità psicologica reale, la quale permette alle persone di strutturare rapporti veri (Cfr. Montuschi, 1997).

Una prima indicazione per evitare di assumere un ruolo salvifico inopportuno, potrebbe essere prima di tutto la consapevolezza di certe dinamiche, poi interrompere l'auto-

matismo delle nostre reazioni, introducendo altre modalità, come chiedere direttamente, contrattare, concordare in che modo la persona possa offrire aiuto e di che cosa l'altro abbia specificamente bisogno; in genere non si è abituati a fare richieste esplicite e ciascuno agisce interpretando e immaginando le richieste dell'altro.

Il sottinteso, l'interpretazione unilaterale, "la lettura del pensiero dell'altro" costituiscono il terreno più adatto per assumere un ruolo improduttivo e per dare un aiuto "sbagliato". In realtà il problema del ruolo salvifico non ha solo una sua radice emozionale, ma trae alimento dal bisogno che la persona ha di portare aiuto a qualcuno, un bisogno che può essere alimentato a sua volta, da una svalutazione di sé, da un senso di colpa, da un bisogno di farsi crediti per potersi perdonare o addirittura, per non pensare ai propri problemi. In particolare le motivazioni fuorvianti che portano ad offrire aiuto all'interno del ruolo del salvatore sono:

- Aiutare gli altri per coprire i propri veri sentimenti (di fronte a una difficoltà non superata, una riconoscenza non espressa, è possibile che l'operatore "disattivi" solo momentaneamente i suoi veri sentimenti per poi emergere in seguito con tutta la loro carica distruttiva);
- Aiutare gli altri per confermare il proprio giudizio su di sé (di solito sia la persona che si svaluta, sia quella che ha un'immagine di sé grandiosa vivono nella convinzione mentale di dare aiuto agli altri senza pensare a sé, uno come un "suddito obbligato", l'altro in maniera eroica, ma entrambi vogliono confermare la propria convinzione di essere "salvatori". Tuttavia anche non prendersi cura di sé è pericoloso perché non si può amare gli altri se prima non ci si ama);

- Aiutare gli altri per attenuare il proprio senso di colpa (è il caso di quanti vogliono riscattarsi con azioni meritevoli dai loro errori e spesso avviene in modo inconsapevole);
- Aiutare gli altri per compiere “buone azioni” e senso del dovere (questo atteggiamento a volte comporta il rischio di aiutare senza che l’altro ne abbia realmente bisogno con l’effetto di risultare invadenti);
- Aiutare gli altri per farsi crediti (in questo caso l’altro è solo un pretesto mentre è la persona stessa che compie l’azione ad essere destinataria delle azioni. Si tratta di un altruismo egoistico di cui non si può essere coscienti, pertanto richiama a un’analisi introspettiva ogni volta che ci si accinge a dare aiuto).

È bene smascherare dentro questa sorta di autoinganni, dopo averli attentamente identificati perché si può non esserne coscienti.

Ma accanto a motivazioni improprie, non va dimenticato che vi sono anche motivazioni autentiche, realmente capaci di prendersi cura dell’altro, di creare azioni solidali e un rapporto libero, liberante, che nascono dalla decisione di “farsi prossimo”, d’interpretare in modo corretto il bisogno dell’altro (Cfr. *ivi*, pp. 555-557).

Un altro rischio al quale l’educatore può incorrere è il sentimento di onnipotenza, che ci fa sentire autorizzati ad assumere il ruolo del “salvatore” o a confondere il proprio ruolo con quello di altri operatori. L’educatore non deve sentirsi legittimato nei confronti delle persone che chiedono aiuto, assumendo questo ruolo e, in quanto tale, a pensare per loro, chiedendo in cambio di apprezzare la sua azione mostrandosi grati. Questo vorrebbe dire imporsi all’altro e non incontrarlo, è un monologo e non un incontro. La costruzione di un progetto educativo presuppone invece il riconoscimento delle differenze. Per alcuni, dare aiuto può rappresentare una

fonte di gratificazione narcisistica, questo può comportare a sua volta il rischio di sentirsi “padroni” dell’altra persona in difficoltà. Chi aiuta è nella condizione esistenziale di avere qualcosa in più, rispetto a chi è aiutato e per questa asimmetria, il professionista può avere la presunzione di capire tutto dell’altro, mentre chi è aiutato da parte sua, può sentirsi “inferiore” o incompreso se l’altro non ha vissuto la sua stessa “disgrazia”. Instaurare un rapporto di reciprocità può essere a questo proposito, un modo importante per evitare questo rischio di sentirsi superiori o pensare di avere potere, dando così anche all’altro la possibilità di comprendere. È attraverso una comprensione reciproca che la relazione può superare le conflittualità legate alla possibilità del rischio di “potere” e può esercitarsi invece sulle possibilità costruttive. A volte nelle relazioni d’aiuto s’innescano delle dinamiche che non permettono l’instaurarsi di una relazione dove esprimere professionalità e reciprocità. Una di queste è la dinamica del vittimismo, dove “la vittima” bisognosa di aiuto, approfitta della sua posizione di sofferente per rimanere tale, creando così una sorta di circolo vizioso, un “labirinto” dal quale è difficile uscirne, perché è una condizione che afferma un rapporto di tipo unilaterale, in cui vittime e soccorritori mantengono una costanza di ruoli, tale da non crearsi quel rapporto di mutuo aiuto che invece permetterebbe di esercitare la professionalità. Quindi il lavoro sulla reciprocità della relazione è importante per uscire dal vittimismo e anche da altri rischi. Facendo passare il rapporto attraverso il riconoscimento reciproco, si possono vedere quali sono i bisogni comuni d’affetto e d’autonomia. L’educatore non può “investire” tutta la sua persona solamente sulla propria identità professionale, identificandosi nella struttura, nel progetto che ha elaborato, nelle persone per le quali e con le quali lavora. Forse dovrà fare un intreccio di tutto questo e riflettere più in profondità

sull'importanza di una propria "identità plurale" per sé e l'altro. Questa deve essere una delle domande che accompagna l'atteggiamento riflessivo.

Se l'educatore vive la propria identità in maniera "plurale" anche l'altro a sua volta potrà valorizzare la propria. Chi opera quotidianamente affrontando situazioni difficili viene assorbito totalmente dall'esperienza che vive, per questo può far fatica a prendere le distanze e le giuste prossimità da ciò che vive e vederlo in una prospettiva più ampia. L'incontro con l'altro richiede necessariamente un'elaborazione della propria esperienza.

La pratica del lavoro su di sé dovrebbe essere vista non solo nei termini platonici di un dialogo silenzioso della mente con se stessa, ma anche dal suo lato sociale, intersoggettivo, e dunque coltivata dentro una comunità di pratiche di autoformazione, perché così come è il continuo scambio con altri a consentire l'elaborazione del sapere e l'interiorizzazione delle capacità cognitive che si materializzano negli scambi con altri, allo stesso modo è il confronto intersoggettivo che facilita l'apprendimento di modi di guardare a sé che possono avere effetti trasformativi (Mortari, 2008, p. 55).

A questo proposito più elementi possono essere d'aiuto all'educatore per comprendere la propria situazione e collocarla in un contesto più ampio, uno di questi è la supervisione. Proprio perché l'educatore può trovarsi di fronte a problematiche difficili e impegnative, non può agire isolatamente, ma deve potersi confrontare e discuterne sia con l'équipe, che con il proprio supervisore, per analizzare criticamente il proprio operato, specificando le ipotesi di partenza e i progetti educativi attuati, valutarne i risultati ottenuti e l'efficacia dell'azione intrapresa, anche per modificarla o rivedere le ipotesi di partenza del progetto, formulandone altre. Di solito la supervisione è richiesta quando uno o più professionisti hanno bisogno di aiuto rispetto ad un preciso problema: in questo caso essa durerebbe il tempo utile a

comprendere ed affrontare quel problema, altre volte viene richiesta se l'educatore aspira a diventare lui stesso supervisore. Diverso è il caso, se si richiede una supervisione per legittimare il proprio ruolo professionale e sentirsi da questo legittimato. Spesso l'educatore si trova a lavorare in solitudine senza un aiuto o un sostegno, di certo questo non facilita il suo inserimento lavorativo e una buona progettazione, perché è chiamato a costruire il proprio ruolo spontaneamente. All'inizio della sua attività lavorativa l'educatore può essere accompagnato dalla "fantasia" che l'aiuto per la costruzione del ruolo gli possa venire dalla supervisione o dall'équipe. In teoria questo potrebbe accadere, ma l'équipe ha lo scopo di funzionare come supporto umano non come supporto all'identità professionale. Gli operatori possono inconsapevolmente richiedere all'équipe un sostegno al sé, e questo comporta due rischi: se l'équipe assunta come sostegno al sé non funzionasse, diventerebbe un luogo di conflittualità interpersonale ingestibile; se invece funzionasse, diventerebbe sì un luogo di gradevoli scambi, ma a scapito dei compiti e degli obiettivi da raggiungere insieme.

È evidente come questo non sia possibile e sia necessario elaborare le proprie aspettative. In tutti i lavori di carattere sociale c'è un diffuso bisogno di supervisione degli operatori, in particolare per il lavoro educativo.

La supervisione è una sorta di monitoraggio del lavoro dell'educatore da parte di un altro professionista, che in virtù dell'esperienza, formazione e competenza, e soprattutto attraverso il distanziamento dalla situazione, può costituire un punto di riferimento per l'educatore stesso (Mortari, 2020). Quindi la supervisione, oltre a presupporre un'asimmetria di conoscenze e di esperienze, presuppone una diversità di posizione rispetto al coinvolgimento diretto. Nel lavoro edu-

cativo la supervisione può essere sia di tipo pedagogico o psicologico, di gruppo o individuali.

La supervisione è importante perché permette di controllare ed elaborare le proprie reazioni emotive provocate dalla relazione ed essere consapevoli di sé. Essa non è importante solo per il singolo educatore/educatrice in campo, ma anche per il supervisore stesso che si trova costantemente a riflettere sulla propria professionalità e il proprio ruolo. Fare “supervisione” aiuta l’educatore a mantenere viva l’attenzione ai problemi che riguardano la professionalità e la sua acquisizione, a mantenere aperti spazi per pensare e discutere del proprio lavoro, spesso negati dal coinvolgimento diretto nei problemi quotidiani della relazione con l’utenza. Il lavoro di supervisione è molto complesso, richiede impegno, passione e coinvolgimento, oltre a un notevole investimento di tempo e di rielaborazione personale, dal momento in cui è richiesta al supervisore un’analisi del proprio lavoro, una verifica delle proprie modalità d’intervento e dell’uso di metodologie. Se così non fosse il supervisore non potrebbe essere tale. Un’analisi particolare è richiesta ai supervisori dei tirocinanti. Il dover “spiegare” cosa fa un educatore/educatrice nelle diverse situazioni significa teorizzare ciò che quotidianamente ci si trova ad agire. Questo consente di riordinare molti elementi del proprio lavoro che generalmente tendono ad essere solo agiti. Inoltre questo “tipo” di supervisore è stimolato ad approfondire le sue conoscenze teoriche per poter supportare in maniera adeguata la formazione.

Mantenere aperto un canale tra ambito lavorativo e formativo è di stimolo ed arricchimento per entrambe le realtà, da una parte i tirocinanti hanno l’opportunità di elaborare e teorizzare un’esperienza, dall’altra si consente al supervisore di non immobilizzarsi nel suo lavoro di educatore e di conoscere nuovi orientamenti alla professionalità (Donati, Maffetti, 1991, p. 177).

4. La valenza della scrittura e della documentazione: strumenti di manutenzione

L'abitudine di scrivere è molto diffusa nei diversi contesti educativi, spesso è legata alle necessità del servizio o ai compiti istituzionali dell'educatore e può consistere in un passaggio di informazioni, la messa a punto di progetti, di osservazioni.

La pratica della scrittura è uno strumento potente per mettere a fuoco la propria esperienza educativa, rielaborarla e, se si vuole, trasmetterla ad altri. Il suo uso intenzionale favorisce un legame autentico fra fare e pensare, fra teoria e prassi, in un determinato contesto educativo, perché la scrittura non può mai esimersi dai luoghi.

La scrittura può essere uno strumento di lavoro in più direzioni: per trovare o dare senso al proprio lavoro riflettendo su di sé; per trasformare il "fare esperienza" in "avere esperienza" e possederla, interiorizzarla, farla propria; per ricavare dall'esperienza, una conoscenza e un sapere in grado di valere oltre il contesto nel quale si svolge, astrarlo e tenerlo come punto di riferimento; per mantenere collegati lavoro di base e lavoro di ricerca per sé e gli altri.

La scrittura è un'azione cognitiva che permette all'educatore di elaborare la "familiarità" che ha con la sua attività e con i suoi interlocutori, attraverso due momenti importanti: l'elaborazione, cioè trasformando i dati in elementi di pensiero e il collegamento degli eventi in un rapporto che vada oltre la meccanicità del nesso causa-effetto. Ma affinché la trasformazione si realizzi è necessario un filo logico, una struttura, un "deposito", un modello, tutti elementi che possano essere usati per una comprensione creativa e non per ripetere o applicare regole.

La scrittura come prassi, consente in molti casi e in determinati contesti, una vera e propria svolta nella competenza educativa perché c'è uno stretto legame tra gli esercizi di scrittura personale (legati alla sensibilità individuale e al proprio lavoro) e la possibilità di miglioramento della capacità di intervento e di cura. Il rapporto tra scrittura personale e la possibilità di costruire attraverso tale pratica, un'operazione di cura per sé e l'altro è evidente. Non è tanto il dono della scrittura, saperlo fare, quanto piuttosto il processo che tutti compiono per arrivare ad usare la scrittura in modo rispondente alle proprie esperienze e alle proprie esigenze conoscitive. L'importante è cercare di attivare una ricerca personale che progressivamente per prove ed errori, parte da sé e dal chiamare le cose con il proprio nome, indagando al di là delle apparenze, in cui ci sia spazio per le cose piacevoli e spiacevoli, limiti e forze. Dalla scrittura deriva sempre un apprendimento, un'elaborazione dell'esperienza mentre essa avviene.

Se come detto a proposito delle competenze, che per una buona comunicazione e un ascolto attivo è necessario un lavoro sulle proprie emozioni, ecco che la scrittura può aiutare in questo, nell'elaborazione del proprio vissuto distanziandosi dalle reazioni emotive.

C'è una reale differenza tra una scrittura imposta dall'alto e una scrittura spontanea che, dal basso, cresce a partire dalla contingenza di esperienze e situazioni. C'è una scrittura dovuta, obbligata, istituita, e una scrittura spontanea più intima che chi educa propone, a sé e agli altri ed è una scrittura che si costruisce lentamente. Le due scritture devono essere collegate da una stessa realtà e verità e ancora una volta richiamano il rapporto istituito e istituyente. L'educatore deve rispondere a più richieste, a più committenti e può farlo con una stessa modalità di raccontare o no, può raccontare il

vero o no. La scrittura in questo senso è sia una possibilità che un potere.

La scrittura è una libertà ma anche un impegno da esercitarsi in molti modi. Non bisogna ritenere che l'unica scrittura sia quella istituita, richiesta dagli amministratori, ma allo stesso tempo bisogna liberarsi anche del contrario cioè, che la scrittura sia solo quella personale e spontanea. Per chi educa, la scrittura può essere il modo per cercare di dominare una realtà, assumersene la responsabilità, capire le "zone di sviluppo prossimale", per stare nella realtà e affrontarla, non fuggirla e difendersene, essere aperti alle sue possibilità ma allo stesso tempo contenerla, gestirla. La responsabilità dell'educatore nella scrittura consiste nella possibilità di dare una risposta scrivendo. Chi educa scrivendo, deve ascoltare e saper rispondere a sé e uscire dal caos o dal silenzio. Canevaro afferma che la scrittura è «un processo impuro, magmatico perché non può essere prodotta solo quando si ha la garanzia che sia raffinata, ma come l'educazione, deve fluire tutti i giorni» (Canevaro, Chiantera, Cocover, Perticari, 2005, pp. 17-18).

Scrivere è una competenza che spetta a tutte le professioni in cui lo strumento di lavoro principale è la persona stessa dell'operatore, che agisce in base ad un progetto o ad una programmazione, in cui deve restituire il senso della continuità e la forma degli avvenimenti. Scrivere è uno strumento adeguato alla costruzione, permette di tenere insieme cose e idee, collegare da dove si viene e dove si va, consente di rappresentare il campo delle familiarità e le sue dissonanze, di definire e mantenere una posizione consapevole, una certa stabilità mentre si è esposti alle variabili della vita quotidiana nella scuola e nei servizi.

La scrittura è attesa. Sia il lavoro dell'insegnamento che quello della cura si svolgono nella tempestività e nella du-

rata: la tempestività nella situazione, perché chi lavora deve potersi fidare delle sue reazioni immediate di fronte ai comportamenti e alle parole dei suoi interlocutori; la durata, perché gli obiettivi di formazione e di istruzione non si raggiungono subito, secondo un percorso lineare, sempre evidente, ma attraverso la ricomposizione continua di elementi passati e presenti che assumono la composizione auspicata a volte imprevedibilmente. Scrivere dunque, permette di stare nel presente quando non si comprende, quando la quotidianità è monotona, ripetitiva e scrivere permette di usare il tempo come risorsa strutturando l'attesa. Aspettare, essere pazienti, saper stare in presenza di quello che non si capisce, senza sacrificare il presente al futuro, senza cioè, voler troppo precipitosamente attribuire un senso già noto al nuovo, sacrificandone l'originalità, "saper covare il caos". Tutti elementi essenziali alla costruzione della competenza e necessari pertanto anche alla competenza di scrivere.

Scrivere è anche un atto di fiducia verso se stessi e gli altri: verso sé perché si deve credere nelle proprie possibilità di poter raccontare e raccontarsi; verso gli altri perché a volte la presenza di un potenziale lettore fa paura o può condizionare la spontaneità dell'autore, con preoccupazioni del tipo "devo farmi capire" o "devo scrivere come l'altro si aspetta" e ci si sforza di utilizzare formule o percorsi di senso già noti, riconoscibili, "garantiti" da trattati scientifici che poco hanno a che fare con l'esperienza reale, concreta che si vuole descrivere, sacrificando così l'autenticità di chi scrive. La presenza di un lettore potrebbe invece essere vista come un aiuto ad orientarsi, a mettere a fuoco uno stile, è sì una misura, un argine ma anche una direzione, un ancoraggio. Raccontare l'esperienza vissuta ad un lettore è un processo che ha a che fare con l'empatia e con la partecipazione mentale ed emotiva. Se chi scrive riesce con le sue parole a

lasciar sentire ciò che egli stesso ha pensato e provato in una situazione, permette a chi legge di capire, di entrare nella narrazione, di parteciparvi e infine ciò che è più importante, permette di condividere quella stessa esperienza con l'autore ed elaborare pensieri.

Scrivere è un atto di scoperta. La scrittura a volte svela al di là delle intenzioni dell'autore, dei suoi pensieri e delle esperienze narrate, le idee, le emozioni, i sogni, le intuizioni, il mondo interno dell'autore facendogli scoprire ciò di cui non era ancora consapevole. Capita che chi scrive conosce il punto di partenza del suo agire con le parole, ma non il suo punto d'arrivo perché non si scrive sempre per trasmettere delle conoscenze agli altri, ma piuttosto per informare se stessi, per fare esperienza conoscitiva di sé attraverso le parole. La scrittura allora diventa, un processo di distanziamento che permette un cambiamento di prospettiva su un dato della realtà, ma alla fine diventa un cambiamento complessivo che investe l'autore stesso perché il nuovo angolo visuale fa emergere significati inattesi. È così che la scrittura, richiedendo allo stesso tempo una distanza e un ordine dei dati della memoria e della realtà favorisce la rielaborazione dei vissuti, attivando nuove strategie di pensiero e di azione, nuove conoscenze. Scrivere può aiutare l'educatore a scoprire meglio il rapporto con un certo soggetto, con un accadimento se si resta in contatto con le proprie emozioni e con ciò che si sta scrivendo. Quindi le coordinate dell'atteggiamento di uno scrivente che accetta di dare fiducia alle proprie capacità e alla propria voglia di fare esperienza attraverso le sue parole sono l'ascolto, l'attesa e la pazienza. Un ascolto intenso, recettivo di sé, delle persone e dello spazio che permette di accogliere ciò che ci circonda, senza la pretesa di totalità, l'importante è essere in contatto. Avere la libertà di scrivere significa anche averne la padronanza per il

rispetto dell'altro. In altre parole la scrittura per raccontare gli altri, o per raccontare se stessi in rapporto agli altri, è un esercizio di educazione.

Bisogna educarsi alla scrittura (Biffi, 2014). Scrivere è una competenza e va conquistata ma con questo non si vuole dire che devono scrivere solo coloro che hanno “il dono di natura”, l'importante come già detto, è scoprire la propria modalità di saperlo e poterlo fare, per questo occorre educarsi allo scrivere.

La scrittura può funzionare in molti modi nel senso che può rispondere a varie finalità e per ognuna di esse è possibile adottare forme scritte diverse, già sperimentate o nuove modalità. Ad esempio la sola forma diaristica può adattarsi a differenti intenzionalità, realizzando un testo per ogni diversa esigenza. La centralità viene attribuita alla scelta compiuta dallo scrivente per realizzare il suo progetto. Quando si scrive, una pagina segue l'altra, ma il senso generale di un libro è quello per cui il libro vuole nascere che parte da una necessità. È molto importante dunque, il fine che guida lo scrivere.

Tra i modi di scrittura in educazione è possibile distinguere: scritture individuali, da utilizzare sia per conto proprio nel corso di un impegno in cui chi scrive è protagonista (ad es. diario) o scritture rivolte ad altri per raccontare esperienze in corso o concluse, per informare, perché altri possano fare altrettanto (es. relazioni); scritture dialogiche; scritture di gruppo, elaborate sia dopo discussioni e incontri di gruppo tenendo conto dei vari interventi, sia a partire dagli scritti individuali dei singoli coinvolti in un impegno educativo in modo da comporre un quadro complessivo (esame di un'esperienza o di un intervento, presentazione di un proprio punto di vista agli altri ecc.).

L'educatore nei contesti di cura e di assistenza, incontra le storie in modo relazionale, conosce le persone strada facen-

do, e s'inserisce nel loro campo esistenziale, parlando, chiedendo per poter apportare, dove possibile, dei cambiamenti o lenire la sofferenza altrui adottando metodi d'ascolto e di conversazione (emerge ancora una volta il ruolo cruciale delle competenze) (Mortari, 2013).

Demetrio definisce l'educatore uno "scrivano intelligente" che annota episodi, riferimenti, espressioni, sentimenti, nei suoi diari con l'obiettivo di trasformare in storie quanto raccolto e restituirlo ai legittimi proprietari. In questo senso la sua, non è solo una funzione di rispecchiamento, ma anche una funzione di facilitatore narrativo e custode di esperienze altrui. L'approccio autobiografico è dunque una metodologia, e l'educatore deve dotarsi della tecnica della trascrizione, del colloquio e di itinerari specifici per narrare la storia dei suoi assistiti (Cima, Moreni, Soldati, 2003).

L'educatore è chiamato a trascrivere una storia non come caso clinico, ma come una vicenda umana che ha bisogno di essere ascoltata, e si pone l'obiettivo di suscitare un attaccamento allo scrivere di sé come un'arte della propria cura, della propria autostima, della ricerca psicologica e esistenziale della propria identità rispetto a ogni esperienza dell'essere umano.

Il sapersi muovere di fronte a una mole di materiali, è fondamentale nel lavoro dell'educatore. Ci sono tanti tipi di documentazione, essa non è costituita solo da testi scritti, relazioni, ma anche da foto, diapositive, filmati e oggetti; non tutti però danno l'idea di cosa significhi realmente documentare, perché tante sono le forme e i significati. Come gli scrittori hanno tanti stili per esporre i loro pensieri e le proprie opinioni, anche chi fa documentazione parte da un bisogno personale o di gruppo di trasmettere informazioni, esperienze, strumenti. Non saper documentare può essere un grosso limite per l'educatore perciò è necessario trova-

re uno stile tale da permettere la comprensione alle diverse committenze, in relazione anche ai tempi. Tuttavia ci sono delle informazioni che possono non essere toccate dal tempo e rimanere valide così come sono, altre invece vengono rinnovate continuamente in base all'esperienza di ognuno.

La necessità di comunicare ad altri il proprio modo di lavorare e le esperienze che si conducono, fornisce una motivazione precisa a pensare, ordinare e sistemare, in termini chiari e trasferibili, i piani di lavoro, le iniziative da collocare in una memoria leggibile anche a distanza di tempo (Canevaro, 1991, p. 60).

Per documentazione non s'intende solo la ricerca o la lettura, ma anche il "trascrivere l'esperienza", attraverso il cosiddetto "diario di bordo", che è funzionale non solo all'educatore, ma a tutta l'équipe.

La documentazione ha quindi in sé diversi significati nella professionalità educativa. Innanzitutto permette di costruire un sapere, di avere un'immagine diversa di sé e del proprio lavoro, consente quel giusto distacco, "il distanziamento" per rivedere il proprio vissuto con meno coinvolgimento senza confondersi nell'altro, valutando quanto emerge dai nostri bisogni e dai suoi. In questo modo si argina anche il rischio del burn-out, al quale ogni operatore sociale è soggetto. Ad esempio un modo di documentare è rileggere i nostri appunti e creare un "filo rosso" intersecando i vari elementi, senza tenerli insieme a mosaico, perché c'è sempre un senso di ciò che si sta facendo anche se non lo si comprende subito. Il diario di bordo inoltre, favorisce la rielaborazione dell'errore, accettandolo. È un ausilio per l'altro che può rendersi consapevole dei suoi progressi. Per l'équipe invece, la documentazione può essere una base comune da cui partire, è un elemento di crescita del gruppo stesso che lo rende coeso ("coesione" non significa assenza di scontro, anche il conflitto è un elemento

di crescita). La formazione mette l'équipe sempre in una situazione di contrattualità, in cui ogni professionista si assume un impegno nei confronti degli altri. Questa è una delle condizioni che fa sì che gli interventi non siano occasionali, senza memoria o legati alle caratteristiche di una persona senza possibilità di scambio o di trasferibilità.

La scrittura e la documentazione si rivelano anche come una vera e propria esorcizzazione la paura di essere dimenticati, di cadere nell'oblio, in essa trova espressione il bisogno di essere ricordati, in quanto rappresenta un documento permanente di sé, una testimonianza del proprio passaggio di vita. Le professionalità educative sono spesso professionalità dell'oblio e del nascondimento. Il bisogno di raccontarsi nasce spesso dalla sofferenza, che chiede di essere rielaborata attraverso la parola. Scrittura e documentazione dunque, hanno un potere curativo e il conforto recato dalla narrazione risiede nella possibilità di esteriorizzare il problema in una sorta di liberazione simbolica. Il pensare per storie e la narrazione infatti, favoriscono quel distacco necessario all'accettazione ed elaborazione dei vissuti dolorosi e gratificanti che tante sfumature regalano alle relazioni d'aiuto. Non si tratta solo di crescita professionale, ma di possibilità di trovare il proprio posto nel mondo, partendo da sé e tornando a sé, contro ogni rischio di cadere in esistenze mozzate o mancate.

Ognuno dovrebbe imparare a conoscere se stesso, per comprendere quali sono le forze che agiscono sulla sua vita della mente, quali implicazioni esse hanno sul proprio modo di essere e poi valutare in che misura esse aiutano a divenire il proprio poter essere nella direzione della propria attuazione esistenziale (Mortari, 2008, p. 49).

Riferimenti bibliografici

- Biffi E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, UTET, Torino.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi Lapresa E. (2003), *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello*, Carocci, Roma.
- Canevaro A. (1994), *Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, in Groppo M., *Professione: educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano.
- Canevaro A. (a cura di) (1991), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, La Nuova Italia Scientifica, Venezia.
- Canevaro A., Chiantera A., Cocever E., Peticari P. (a cura di) (2005), *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma.
- Canevaro A., Chierigatti A. (2002), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- Cardini M., Molteni L. (2003), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Carocci Faber, Roma.
- Cima R., Moreni L., Soldati M. G. (2003), *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Donati M., Maffetti M. (1991), *L'educatore indispensabile*. Vita e Pensiero, Milano.
- Falcinelli F., Falteri P. (2004), *Le educatrici dei Servizi per la 1° Infanzia. Contributi di ricerca e riflessione su una personalità in mutamento*, Junior, Bergamo.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Cittadella, Assisi.

- Mortari L. (2008), *Conoscere se stessi per aver cura di sé*, Studi sulla formazione, 2, pp. 45-58.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2020), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Palmieri C. (2003), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

L'importanza di educare alle differenze di genere dalla prima infanzia per assicurare effettive pari opportunità nelle scelte scolastiche, formative e professionali di bambini e bambine – L'esperienza del progetto BEYOND

Abstract

Norme sociali e pregiudizi di genere agiscono fin dalla prima infanzia, condizionando l'offerta di gioco ed educativa e di conseguenza limitando le possibilità di bambini e bambine di accedere in maniera ugualitaria alle future opportunità di studio e sviluppo delle proprie potenzialità. È importante quindi investire nella formazione del personale educativo della prima infanzia, affinché acquisisca le necessarie competenze per prevenire e contrastare l'azione limitante degli stereotipi di genere.

Social norms and gender biases act from early childhood onwards, affecting the education and play offer, thus consequently limiting children's chances of equal access to future opportunities to study and develop their potential. It is therefore important to invest in training early childhood education staff to acquire the necessary skills to prevent and counteract the limiting action of gender stereotypes.

Keywords

stereotipi; segregazione professionale; educazione di genere; disuguaglianza

1. Introduzione: L'assunzione del genere e il cervello di genere

Nella relazione 2018 “*Studio e lavoro nell'UE: distinto per genere*” elaborato da EIGE – Istituto europeo per

l'uguaglianza di genere, è dimostrato come nessun paese in Europa abbia raggiunto l'equilibrio di genere nell'istruzione professionale, sottolineando come vi sia stato un significativo disimpegno nell'assunzione del genere nella formazione professionale, e in particolare nella formazione professionale in ambito STEM, dall'inizio degli anni 2000 (EIGE, 2018). Allo stesso tempo, il parere del Comitato sindacale europeo per l'istruzione (ETUCE) *sulla consultazione pubblica sull'attuale situazione della parità di genere nell'UE e sulle priorità per i prossimi cinque anni* sottolinea che "la segregazione nei campi di studio per le donne e gli uomini rimane una questione seria nei sistemi d'istruzione in Europa" (ETUCE, 2019). In definitiva, anche nel documento pubblicato nel 2020 da EIGE *"Pechino + 25: il quinto riesame dell'attuazione della piattaforma d'azione di Pechino nell'area B degli Stati membri dell'UE – Istruzione e formazione delle donne: gli stereotipi e la segregazione persistono"*, si traccia una linea tra lo scenario appena descritto per quanto riguarda la segregazione di genere nei sistemi di istruzione e il mercato del lavoro, affermando che "la segregazione di genere e gli stereotipi nell'istruzione influenzano in ultima analisi i risultati del mercato del lavoro per le donne e gli uomini [...] La segregazione di genere rafforza e consente una sottovalutazione sistematica del lavoro delle donne". Pertanto, l'assunzione del genere e della disuguaglianza di genere incide sulla struttura del mercato del lavoro e, a sua volta, sull'istruzione e sulla formazione professionale; due facce della stessa medaglia che finiscono per influenzare e rafforzare gli stereotipi e le disuguaglianze basate sul genere, colpendo entrambi i sessi.

Il presente documento si propone di descrivere alcuni degli aspetti che caratterizzano l'assunzione di genere e la disuguaglianza di genere sul lavoro, e di offrire alcune possibili strategie per affrontarli e attenuarne l'effetto.

Prima di immergersi in tali aspetti, è importante evidenziare due elementi:

- Le nozioni e le informazioni fornite nei paragrafi seguenti non sono esaustive e hanno lo scopo di fornire un primo ordine di idee delle questioni relative alle scelte di carriera influenzate dal genere. La sezione Risorse alla fine ha lo scopo di presentare un elenco di pubblicazioni in grado di supportare uno studio più approfondito in materia;
- Come sarà mostrato di seguito, la prospettiva sulle disparità di genere e le conseguenti discriminazioni presentate nell'articolo, ruota intorno al ruolo delle norme culturali e sociali nel plasmare prospettive e scelte, e le soluzioni presentate si concentrano sull'agire su tali norme. È importante sottolineare che il cambiamento culturale e sociale è un processo lento, e gli effetti delle azioni di sensibilizzazione e formazione per agire su di esso sono lenti a presentarsi o possono manifestarsi su scala molto ridotta. Ciò non significa che non si possano osservare progressi: il cambiamento nasce dalla piccola scala, per realizzarsi progressivamente su scale più ampie, e determinando così il cambiamento culturale. Anche se la prova del progresso non può essere sempre dimostrata, ciò non significa che non sarà raggiunto.

2. Segregazione professionale di genere e le sue origini

La segregazione professionale di genere può essere definita come “il dominio effettivo di un sesso in una particolare occupazione – o in termini relativi, vale a dire la quota maggiore di un sesso rispetto alla quota prevista” (EC, 2014). La divisione del lavoro si riferisce al modo in cui ogni società

suddivide il lavoro tra uomini e donne, ragazzi e ragazze, in base a ruoli di genere socialmente consolidati o a ciò che è considerato adatto e rilevante per ciascun sesso.

Si può facilmente comprendere che la segregazione professionale di genere influenza direttamente le scelte di studio e professionali nonché i percorsi di carriera di giovani e uomini e donne più adulti/e. Allo stesso tempo, tali scelte rafforzeranno e daranno continuità alla struttura segregata del mercato del lavoro. Tuttavia, ci sono molte opzioni per affrontare questo ciclo, e per esplorarle meglio è necessario prima analizzare i meccanismi che influenzano le scelte di genere e l'orientamento verso certi tipi di lavoro.

È qui fondamentale introdurre il concetto di cervello di genere, ampiamente analizzato dalla neuroscienziata cognitiva Gina Rippon nel suo libro *The Gendered Brain. La nuova neuroscienza che frantuma il mito del cervello femminile* pubblicato da Bodley Head (2019). Il concetto di cervello di genere è intrinsecamente collegato alla plasticità cerebrale, una caratteristica della materia grigia di cui la scienza è consapevole negli ultimi 30 anni, e questo spiega il fatto che il cervello è significativamente plasmato dall'esperienza di una persona. Se capovolgiamo il concetto, questo significa che le norme culturali e sociali in cui una persona è immersa dalla nascita, hanno un forte ruolo performativo sugli atteggiamenti e i punti di vista della persona. Da un lato, questo spiega perché gli stereotipi culturali e sociali – e soprattutto quelli riguardanti il genere – hanno effetti così grandi sulle scelte e sulle azioni delle persone, e dall'altro, spiega anche perché sono così duri a morire, e il relativo cambiamento culturale è un processo così graduale e lento.

È qui importante chiarire che gli stereotipi possono avere un lato superficiale e facile da identificare, ma allo stesso tempo agiscono ad uno strato che è più difficile da percepire e

rilevare, e che è anche quello che ha più influenza sulle “lenti culturali” che ogni individuo indossa per interpretare e agire nel mondo circostante. Rippon definisce un tale ambiente un *mondo di genere* che plasma tutto, dalle politiche educative alle gerarchie sociali nelle relazioni, all’identità di sé, al benessere e alla salute mentale. Più specificamente, un aspetto da sottolineare per l’istruzione – e in particolare per i cicli educativi della prima infanzia e dell’istruzione primaria, in cui il cervello è più ricettivo e facile da plasmare – riguarda il ruolo che l’educazione formale e non formale svolge nel ri-presentare e rafforzare le sottili norme di genere che modellano le nostre società, con l’effetto a lungo termine di determinare le scelte di istruzione e carriera tra donne e uomini.

Quanto studiato ed analizzato nel progetto BEYOND – Building Equality from early Years through training Opportunities for educators and New competences to Deconstruct gender biases, cofinanziato dalla Commissione Europea – Direzione generale Giustizia, nell’ambito del programma REC (Rights, Equality and Citizenship – *Diritti, uguaglianza e cittadinanza*) evidenzia che, ad esempio “la presenza e l’utilizzo nei servizi educativi della prima infanzia di libri che non offrono elementi linguistici e visivi sensibili rispetto al genere, l’offerta di attività sportive, educative e culturali che non considerano rilevante la parità di genere, la mancanza di una specifica formazione sulla parità di genere per tutto il personale insegnante, e ausiliario, nonché i genitori e le famiglie” sono tutti elementi chiave che vanno a plasmare il sistema educativo, rafforzandone la divisione tra i sessi e replicando gli stereotipi di genere.

Se analizziamo le argomentazioni di Rippon (2019), è evidente la connessione tra gli input che vengono forniti a bambini e bambine fin dalle prime opportunità educative e le loro future scelte di studio e professionali. Ad esempio, se

i bambini sono più esposti a giocattoli che sviluppano la loro capacità di orientamento spaziale, di costruzione o di ragionamento logico (ad esempio l'uso di costruzioni, mattoncini in plastica, ecc.), da grandi saranno più propensi a sviluppare ulteriormente tali capacità. Nel frattempo, se le bambine sono più esposte a giocattoli che le spingono a prendersi cura (ad esempio le bambole), da grandi saranno più orientate verso scelte che rafforzano questo tipo di competenze.

Se vogliamo veramente offrire a bambini e bambine opportunità di apprendimento e gioco libere, rispetto a condizionamenti culturali e sociali che rischiano di essere predittivi delle scelte future di chi vorranno essere nella loro vita, è della massima importanza affrontare gli stereotipi e le norme culturali e sociali fin dalle prime fasi di sviluppo di bambini e bambine. Provare a ridurre l'impatto in termini di segregazione professionale e, in generale, di limitazione della libera scelta di chi questi bambini e bambine vorranno essere nel loro futuro è un compito educativo fondamentale.

3. Effetti della segregazione professionale sulle future opportunità di bambini e bambine

Tornando dunque a come i giochi, ma anche i libri e le altre attività pedagogiche, sportive e di intrattenimento possano influenzare la predisposizione e, quindi, le capacità attese di bambini e bambine fin dai primissimi anni della loro vita, diviene fondamentale che gli/le insegnanti dei servizi educativi della prima infanzia acquisiscano conoscenze e competenze utili a riconoscere gli stereotipi di genere che in essi si annidano, in termini di linguaggi utilizzati nei testi, immagini, pratiche e modelli di ruolo proposti.

È quindi importante sensibilizzare e formare tutti gli attori in gioco nella formazione di bambini e bambine fin dai loro primi anni di vita sulle correlazioni esistenti tra norme culturali e sociali e stereotipi di genere, e apprendimenti, sviluppo cerebrale e, conseguentemente acquisizione di attitudini e capacità che potranno e vorranno esercitare in futuro.

A questo proposito, oltre al testo di Rippon, sul quale torneremo a breve, illuminante è stato l'esperimento condotto dalla BBC nel 2017 e proposto alle insegnanti dei servizi educativi della prima infanzia all'interno del Curricolo formativo messo a punto nel progetto Beyond e disponibile online collegandovi al sito <https://beyond-equality.eu/training-italian/>.

Si tratta infatti di un breve video che mostra un gruppo di persone adulte, uomini e donne, invitate a giocare volontariamente con bambini e bambine di età compresa tra i 12 e i 20 mesi ai quali e alle quali erano stati preliminarmente scambiati i vestiti. In questo modo le persone adulte presumevano di giocare con maschi, quando questi erano femmine e viceversa. È stato dunque possibile osservare l'azione diretta ed esplicita degli stereotipi di genere delle persone adulte che hanno condizionato le scelte dei giocattoli che venivano proposti ai bambini e alle bambine. È stato chiaro quindi che i giocattoli con cui bambini e bambine giocano hanno un impatto non solo sul modo in cui vedono sé stessi/e e sulle abilità che imparano, ma anche sul modo in cui il loro cervello si sviluppa fisicamente. Alcuni psicologi sostengono che ciò contribuisce a spiegare perché alcune professioni sono così dominate dagli uomini e altre dalle donne. Nel senso che, se si offrono giochi e opportunità di apprendimento di esplorazione spaziale, che richiedono di costruire, montare e smontare, anche incoraggiandone la pratica e il successo nello svolgerla, le capacità e il divertimento sotteso tendono a

rinforzare l'esecuzione, a migliorare la prestazione, plasmando di conseguenza le aree del cervello deputate a consolidare quell'apprendimento. Al contrario se, invece di incoraggiare, si scoraggia e si carica di ansia la prestazione attesa, si dissuade dallo svolgere quella attività per paura dei rischi connessi (es: alle bambine non si offre di esplorare l'ambiente, per paura che si facciano male, promuovendo piuttosto di stare sedute e contemplare), riducendo il potenziale divertimento e la spontaneità e godibilità dell'esecuzione.

Tornando a Rippon, dunque, in riferimento al funzionamento di questo meccanismo, la stessa sottolinea che un peso lo giocano anche le emozioni. Più specificamente, Rippon afferma che esiste una correlazione tra le aree cerebrali correlate all'esecuzione di un determinato compito o riflessione, e una maggiore attività delle aree cerebrali relative alla sfera emotiva. Quando si parla del cervello di genere, questo si traduce nel fatto che se un/a bambino/a è scoraggiato o riceve un *feedback* negativo quando esegue determinati compiti o riflessioni sulla base di un pregiudizio di genere, tali compiti o riflessioni continueranno molto probabilmente ad essere associati a emozioni negative, modellando il cervello in ansia o riluttanza verso i compiti/riflessioni. Ciò significa che educatori/trici e insegnanti devono essere pienamente consapevoli di questo pregiudizio estremamente radicato, nel momento in cui programmano e svolgono attività educative e pedagogiche perché hanno effettivamente il potere di rafforzare o contrastare tale pregiudizio. In definitiva, l'atteggiamento e le competenze di genere di tali professionalità durante lo svolgimento del proprio lavoro educativo possono essere in grado di incoraggiare o scoraggiare un determinato futuro percorso di studio e di preferenza professionale, sulla base del genere, cioè dei condizionamenti di tipo culturale e sociale e degli stereotipi.

È dunque fondamentale una formazione mirata su questi temi e sulle implicazioni sullo sviluppo di bambini e bambine, nonché l'inclusione di momenti di (auto)riflessione e confronto anche con genitori e famiglie, così da assicurare il superamento degli stereotipi di genere in modo consapevole, motivato e sano.

4. Conclusioni

Come ampiamente dimostrato, la ricettività e la plasticità del cervello sono più facilmente influenzate in una fase molto precoce dello sviluppo di bambini e bambine e continuano ad essere abbastanza facili da modellare fino alla tarda adolescenza. Per questo è fondamentale agire contro tutti i possibili atteggiamenti che trasmettono stereotipi di genere condizionanti il pieno e libero sviluppo della persona, oltre a coinvolgere in questo processo famiglie e genitori nel cambiamento di prospettiva.

Al fine di realizzare un cambiamento concreto nell'educazione della prima infanzia, il primo passo da compiere è attuare una formazione mirata all'interno dei processi di formazione continua del personale insegnante e ausiliario. Bisogna quindi progettare e confezionare un programma di formazione rivolto a educatori/trici, insegnanti e altre professionalità che operano nel settore, in grado di sensibilizzarle sui meccanismi descritti nella prima parte del documento, che riguardano gli stereotipi di genere, e che proponga atteggiamenti e metodologie da implementare nell'ambiente educativo e scolastico. In questo modo, la questione del cervello di genere viene affrontata nelle prime fasi del suo sviluppo e i bambini e le bambine esposti/e a un ambiente sensibile

e consapevole avranno l'opportunità di svilupparsi liberi da stereotipi e norme di genere.

Nel frattempo, serve anche un impegno specifico e un'azione di sensibilizzazione dedicata a genitori e famiglie: infatti, per quanto l'ambiente dei servizi educativi della prima infanzia abbia un'influenza sul loro sviluppo, lo stesso vale per l'ambiente domestico. Sensibilizzare i genitori e la famiglia in generale sulle questioni relative agli stereotipi e alle disuguaglianze di genere è tanto importante quanto lo è per le professionalità educative della prima infanzia. Questa azione può essere condotta da diverse istituzioni: le stesse strutture educative per la prima infanzia, le organizzazioni della società civile, datori/datrici di lavoro, sindacati della scuola, ecc.

Nel caso dei genitori e delle famiglie, le modalità di sensibilizzazione possono consistere in riunioni di sensibilizzazione, campagne informative e di comunicazione e persino formazione ad hoc, in cui il cambiamento culturale è promosso attraverso la conoscenza.

Il modello appena proposto è quello adottato dal progetto *BEYOND* che ha promosso e sperimentato un approccio multistakeholder, progettando azioni che possano esprimere la loro massima efficacia, a seconda appunto dei diversi target di soggetti coinvolti.

In sintesi:

- azione preliminare e continuativa di sensibilizzazione nei confronti dei genitori e delle famiglie e della comunità educante estesa, concepita sotto forma di una campagna di informazione che utilizza strumenti sia offline che online. L'azione offline si basa principalmente sulla creazione di manifesti da affiggere per le strade, con messaggi suggestivi ed efficaci, in modo da creare coerenze di messaggi e rinforzi costanti con quanto viene realizzato negli ambienti educativi della

prima infanzia. Allo stesso tempo, produzione di brevi video e post sui social media come strumenti al centro della campagna online, anche attraverso un coinvolgimento attivo attraverso i gruppi Facebook e dal vivo da parte delle varie professionalità dell'educazione.

- Formazione mirata per educatrici/educatori e insegnanti, anche nella forma della (auto)riflessione che aiuta in primis a partire dall'analisi individuale di come ci rapportiamo rispetto a questi temi e alle esperienze da noi effettuate e quindi, rafforzando concetti, conoscenze e pratiche su come gli stereotipi di genere condizionano le nostre scelte fin dalla prima infanzia si arriva allo sviluppo di competenze professionali utili allo scopo. La formazione è disponibile online su piattaforma moodle.
- Sperimentazione di alcune delle indicazioni pedagogiche, di giochi e attività educative apprese nel percorso formativo e non condizionate dagli stereotipi di genere, per verificarne l'effettiva praticabilità ed efficacia rispetto al percorso di sviluppo di bambini e bambine e insieme a loro delle famiglie. Dalla sperimentazione emergono sempre ulteriori spunti e criticità, motivi di confronto e ulteriore approfondimento che nella pratica pedagogica dei servizi per l'infanzia, in cui si è abituati/e a riflettere nel collettivo di insegnanti su come certe scelte pedagogiche impattano su bambini e bambine, rappresentano un'opportunità unica di arricchimento e professionalizzazione.
- Presentazione e condivisione con decisori politici e altri stakeholder chiave della comunità educante allargata (associazioni sportive, centri ricreativi, psicologi e psicologhe, ecc.) di suggerimenti anche nella forma di raccomandazioni utili a mettere a sistema un approc-

cio attento alle diversità, come espressione delle unicità delle persone e opportunità di offrire un apprendimento aperto, stimolante e democratico.

In conclusione, l'approccio qui presentato comporta uno sforzo per realizzare un cambiamento culturale riguardante le norme che regolano il genere secondo stereotipi profondamente radicati, che faccia leva sui percorsi formativi per insegnanti ed educatori/trici, accompagnati da contenuti informativi ed educativi per famiglie e genitori, con l'obiettivo di creare progressivamente un ambiente in cui lo sviluppo del cervello di bambini e bambine non sia programmato per riproporre il pregiudizio di genere.

In definitiva, tale azione ha il potenziale per prevenire la polarizzazione delle scelte di istruzione e futura carriera professionale, in base agli stereotipi di genere, andando ad impattare positivamente sulla riduzione dei fattori che determinano le disuguaglianze nel mercato del lavoro, nella società e nella distribuzione del potere economico, politico e culturale.

Riferimenti bibliografici

Commissione europea – *Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo, Al Consiglio, Al Comitato Economico E Sociale Europeo E Al Comitato Delle Regioni* 2020, sulle carte della diversità in tutta l'UE: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country_en

EIGE – *Pechino + 25: il quinto riesame dell'attuazione della piattaforma d'azione di Pechino nell'area B degli Stati membri dell'UE – Istruzione e formazione delle donne: gli stereotipi e la segregazione persistono*, 2020 <https://eige.europa.eu/publi->

cations-resources/publications/beijing-25-fifth-review-implementation-beijing-platform-action-eu-member-states?language_content_entity=en# (Versione in inglese)

ETUCE – *Il parere dell'ETUCE sulla consultazione pubblica sull'attuale situazione della parità di genere nell'UE e sulle priorità per i prossimi cinque anni*, 2019. <https://www.csee-etuice.org/en/resources/statements/3112-etuice-s-views-on-public-consultation-regarding-the-current-situation-of-gender-equality-in-the-eu-and-priorities-for-the-next-five-years-may-2019> (Versione in inglese)

Ferrant G., Pesando L. M., Nowacka K. (2014), Centro di sviluppo OCSE, *Unpaid Care Work: L'anello mancante nell'analisi dei divari di genere nei risultati del lavoro*

for Action in the EU Member States. Report by EIGE © European Institute for Gender Equality, 2018. Print ISBN 978-92-9493-895-4 doi:10.2839/41595 MH-01-17-512-EN-C

Gender Equality Matters, “A primary school resource to tackle gender stereotyping, gender-based bullying and gender-based violence”, Dr. Seline Keating, Dr. Bernie Collins DCU Institute of Education <https://www.genderequalitymatters.eu/>, <https://www.bbc.com/news/av/magazine-40936719>

Indice sulla parità di genere 2022 Comunicato stampa – https://eige.europa.eu/sites/default/files/the_index_press_release_final_it.pdf

Indice sulla parità di genere nell'Unione Europea https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1332?language_content_entity=it

PDF ISBN 978-92-9493-894-7 doi:10.2839/595585 MH-01-17-512-EN-N

Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform

(2019), *The gendered brain: the new neuroscience that shatters the myth of the female brain*, Rippon, Gina. London: The Bodley Head.

Le autrici

SARA BOICELLI si è laureata in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Ferrara, discutendo una tesi in Diritto e Genere. Attualmente è dottoranda di ricerca iscritta al XXXIX ciclo del corso di Dottorato internazionale in "Diritti umani: evoluzione, tutela, limiti" presso l'Università degli Studi di Palermo e cultrice di Filosofia del diritto (IUS/20) presso l'Università degli Studi di Ferrara. È socia della Società Italiana di Filosofia del diritto e componente del Centro studi giuridici europei sulla grande criminalità (Macrocrimes), di L'Altro Diritto. Centro di ricerca interuniversitario su carcere, devianza, marginalità e governo delle migrazioni (ADir) e del Gender Justice & Feminist Jurisprudence Lab. I suoi principali interessi di ricerca sono il giusfemminismo e la critica al neoliberalismo.

SILVIA FORNARI è professoressa associata di Sociologia presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, dove insegna materie sociologiche. Si occupa dello studio degli autori classici della sociologia e svolge attività di ricerca negli ambiti della relazionalità sociale, delle disuguaglianze e sulle differenze genere. Dal 2022 è Coordinatrice della Sezione Studi di Genere AIS (Associazione Italiana Sociologia); è stata sino al 2024 Presidente del CUG (Comitato Unico di Garanzia); dal 2020 è coordinatrice dello Sportello Antiviolenza UNIPG.

SYLVIA LIUTI è dal 1997 imprenditrice nel settore dei servizi formativi e dei progetti europei transnazionali. Esperta di Politiche di genere nel mercato del lavoro, componente onoraria della Gender Equality Task Force costituita a livello europeo dalle associazioni EfVET (European forum of Vocational Education and Training), EAEA (European Association for the Education of Adults), EARLALL (European Association of Regional & Local Authorities for LifeLongLearning), interviene come speaker in numerosi convegni, workshop e seminari a livello nazionale ed europeo sul tema. Dal 2020 è componente del gruppo nazionale AIDP Inclusion (Associazione Italiana per la Direzione del Personale).

MOIRA SANNIPOLI è professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. È componente della segreteria nazionale del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, della Consulta regionale per i servizi all'infanzia della Regione Umbria e del Gruppo di lavoro interistituzionale regionale per l'inclusione scolastica in Umbria (GLIR).

TAMARA ZAPPATERRA è Professoressa Associata di "Didattica e pedagogia speciale" all'Università degli Studi di Ferrara, dove è Prorettrice alla diversità, equità e inclusione, coordinatrice del Corso di Studi magistrale in Formazione, Comunicazione e cittadinanza digitale e direttrice del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Le sue ricerche riguardano i processi formativi e inclusivi delle persone con disabilità e la formazione iniziale e in servizio dei docenti e degli educatori. Ha fatto parte del Comitato scientifico dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EU) e ha collaborato per il Ministero dell'Istruzione alla redazio-

ne delle Linee guida per gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegate al decreto attuativo della Legge 170/2010. Attualmente è componente del Comitato direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES).

Il volume dedicato alla “cura” offre una lettura pedagogica e sociologica, ma i riferimenti vanno oltre questi specifici sguardi, in quanto la “cura” apre orizzonti molto ampi, sollecitando i ricordi delle cure ricevute e di quelle donate. La cura offre interpretazioni che riguardano “noi”, gli altr* da noi, conosciuti e sconosciuti. La “cura” riguarda tutta la nostra vita, sia quando siamo curativi verso di noi, sia quando non siamo capaci di esserlo. L’essere curativi è in potenza in noi, rientra nelle nostre capacità adattive, ci permette di diventare persone senzienti, dare forza e sostegno alla nostra vita. La “cura” è una capacità che deve essere alimentata, sviluppata, e mai data per scontata, confermando che non siamo capaci di cura solo perché siamo nati e siamo nel mondo. È nella relazione intersoggettiva che si sviluppa o meno l’essere curativi, che possiamo condividere, dedicare, supportare e in generale “prendersi cura”, considerandole azioni non scontate, non obbligatorie, non incondizionate. Per questo non si è curativi per attitudine, non si è capaci di cura solo perché si è donne, così come non si è incapaci di prenderci cura solo perché si è uomini.

SILVIA FORNARI è professoressa associata di Sociologia presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università degli Studi di Perugia, dove insegna materie sociologiche. Si occupa dello studio degli autori classici della sociologia e svolge attività di ricerca negli ambiti della relazionalità sociale, delle disuguaglianze e sulle differenze genere. Dal 2022 è Coordinatrice della Sezione Studi di Genere AIS (Associazione Italiana Sociologia); è stata sino al 2024 Presidente del CUG (Comitato Unico di Garanzia); dal 2020 è coordinatrice dello Sportello Antiviolenza UniPg.

ISBN/EAN



9 788893 925822 >

EURO 14,00