

Culture socializzative, identità e differenze di genere

Approcci disciplinari a confronto

a cura di Isabella Crespi



eum x sociologia

eum x sociologia

Culture socializzative,
identità e differenze di genere

Approcci disciplinari a confronto

a cura di Isabella Crespi

eum

isbn 978-88-6056-274-6

Prima edizione: giugno 2011

©2011 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci 63/a – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it – Edizioni SIMPLE

via Trento, 14 – 62100 Macerata

info@stampalibri.it

www.stampalibri.it

Indice

- 7 Introduzione
di Isabella Crespi
- Giovanna Rossi
- 13 Socializzazione e identità sociale: un percorso relazionale
- Domenico Simone
- 45 Educare tra differenze di genere e di generazioni
- Barbara Pojaghi
- 59 Cultura e stereotipi di genere nella costruzione dell'identità
- 79 Note sugli autori

Isabella Crespi

Introduzione

Il volume da me curato, prende spunto dal seminario di studio *Identità, differenze di genere e socializzazione: approcci disciplinari a confronto* tenutosi nel dicembre 2008 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata.

La domanda che ha guidato la riflessione a più voci del seminario è la seguente: qual è oggi la rilevanza del tema? Perché dobbiamo parlare di identità, di differenze di genere e perché questi aspetti sono così strettamente legati al tema dell'educazione e della socializzazione?

Il tema dell'identità si rivela da sempre un tema problematico e anche l'identità di genere si trova sempre più coinvolta in questo processo di complessificazione della realtà sociale e personale e spesso ha al proprio interno un risvolto talora critico; l'identità spesso rimanda ad una concreta difficoltà di espressione dell'individuo e le differenze di genere spesso rinviano al conflitto.

Di identità se ne parla nelle diverse discipline ormai da decenni, ma la costruzione dell'identità personale e sociale è oggi sicuramente una sfida rilevante in cui convergono molti elementi e rispetto al quale un punto di svolta, è la necessità di una nuova riflessività sul tema delle differenze di genere poiché l'incremento dell'ambivalenza delle tematiche dell'identità e della differenza di genere si pone come elemento ineludibile nella riflessione e perché nell'affrontare questi temi, ci si rende conto di alcuni cambiamenti sostanziali.

In primo luogo la dimensione sessuata/di genere è presente nell'esperienza di ciascuno; è un elemento che continuamente si ripresenta in tutte le situazioni che noi viviamo, dal nostro definirci come uomini e donne, dal nostro rapportarci con uomini e donne alla diversità che sperimentiamo nelle relazioni affettive e familiari, e inoltre si impone nel confronto con la società più ampia, i modelli di riferimento, la cultura mass-mediatica. L'importanza del contesto e della cultura di riferimento è data dal fatto che questo è il luogo in cui le relazioni "accadono" e qui possono essere facilitate (oppure no) nell'attuazione di un coinvolgimento responsabile.

In secondo luogo assistiamo al cambiamento nei ruoli maschili e femminili da diversi punti di vista: storicamente, culturalmente, politicamente e socialmente. L'evoluzione dei rapporti tra i generi e il significato culturale dell'appartenenza al genere sono temi che si legano, politicamente al *mainstream* delle pari opportunità, la conciliazione famiglia-lavoro. Questi aspetti assumono ormai anche a livello europeo e mondiale una importanza fondamentale.

Le esperienze della vita quotidiana che coinvolgono il tema dell'identità e della costruzione dell'identità di genere sono fenomeni sociali rilevanti e presentano oggi, dei tratti di crescente ambivalenza; e da questa irriducibile ambivalenza nascono poi le domande fondamentali che si pongono come interrogativi di ricerca a chi si occupa di queste tematiche.

Se pensiamo alle differenze uomo/donna, ci accorgiamo che, da un lato abbiamo "vecchi" stereotipi che chiamiamo "vecchi" perché ci appaiono tali ma in realtà si ripresentano periodicamente e si riattualizzano e persistono, mantenendo una sostanziale disuguaglianza tra i generi; dall'altra parte si presentano delle nuove provocazioni, per cui abbiamo campagne politiche e culturali nei confronti della definizione degli orientamenti sessuali che tendono ad una neutralizzazione delle differenze di genere o mescolanza dei generi stessi.

Con queste nuove provocazioni è necessario confrontarsi, capire quale tipo di ambivalenza perché essa investe principal-

mente le nuove generazioni e i modelli educativi emergenti e in alcuni casi crea delle conflittualità crescenti, a livello sociale, con i modelli delle generazioni precedenti.

A partire da queste ambivalenze si evidenziano tre spunti di riflessione che sono poi ripercorsi nei contributi degli autori che hanno partecipato al seminario e alla stesura del presente volume.

Il primo tema è quello della differenza/uguaglianza di genere, ovvero dell'ambivalenza nei riferimenti valoriali, normativi riguardo alle differenze di genere. Da un lato si affermano e si sono affermate anche storicamente istanze egualitaristiche, cioè istanze che tendono a rendere più evidente la somiglianza, l'uguaglianza o in un certo senso anche l'annullamento della differenza tra uomo e donna. Nella società attuale assistiamo, soprattutto nella vita degli adolescenti e dei giovani all'omogeneizzazione, all'in-distinzione dei percorsi di crescita secondo il gender. Il fatto che le esperienze maschili e femminili possano essere intercambiabili.

Dall'altra parte invece le istanze più differenzialiste che stressano la distinzione in modi e tempi diversi e che si legano all'idea che vi siano dei percorsi differenziati anche all'interno dell'ambito maschile e femminile. Non esiste un unico modo per essere/sentirsi appartenere al genere maschile/femminile ma vi sono diverse esperienze e sfumature che caratterizzano ulteriormente il campo di analisi.

Infine ma non in ordine di importanza, tutto ciò si origina nelle esperienze socializzative che ciascun soggetto vive e sperimenta, ossia dal fatto che la trasmissione dei modelli di genere avviene comunque attraverso l'asse generazionale, in famiglia, a scuola e nel rapporto con gli adulti. La formazione dell'identità di genere/sessuata è necessariamente un percorso relazionale dove si intende per relazionale il coinvolgimento responsabile di diversi attori (le diverse generazioni) e degli aspetti culturali. La formazione di questa identità avviene secondo il duplice processo socializzativo/educativo che coinvolge la società, il gruppo e l'individuo e si apre alle dimensioni del rischio, della scelta e della

responsabilità. Il rapporto tra le generazioni è oggi più complesso e apre spazi di rinegoziazione sul che cosa significa essere donna e uomo rispetto al modo in cui lo intendono le generazioni precedenti; in questo spazio di confronto si può generare in parte il conflitto o al contrario il disimpegno educativo nella vita quotidiana.

Il volume raccoglie i contributi di diverse discipline, sociologia, pedagogia e psicologia per dare spazio alla dimensione educativa e socializzativa che diventa rilevante proprio all'interno di quei percorsi intergenerazionali nei quali si forma l'identità personale e sociale.

Nel contributo di Domenico Simeone, si evidenzia come la riflessione pedagogica orientata al futuro implica che anche sulla dimensione della differenza di genere risulta più indispensabile darsi un orientamento teleologico; è necessario immaginare la famiglia come una sorta di laboratorio educativo che costruisce nuove modalità di relazione tra i generi se è capace di una reale nuova riflessività.

La diversità di genere è una diversità "costitutiva" dell'essere umano, che stabilisce la relazione con l'altro e lo consente anche nella relazione educativa, come evidenzia Giovanna Rossi, ponendo l'accento sulla dimensione relazionale del processo di socializzazione.

Barbara Pojaghi mette in luce nel suo saggio l'importanza della dimensione del "noi" nella costruzione delle differenze di genere; un "noi" che si costruisce personalmente e socialmente nel confronto con i pari, con le generazioni precedenti ma anche con il contesto socio-culturale e i modelli (più o meno stereotipati) esistenti a livello gruppale e societario.

È interessante notare come dai contributi presentati nel volume emerga un "nuovo bisogno di educazione" da più parti e anche dalle giovani generazioni; si tratta di richieste "emergenti" nel duplice significato di nuove e di impellenti, diverse dal passato, ma che impongono chiaramente dunque alla generazione adulta l'obbligo etico di impegnarsi nuovamente nella relazione educativa

laddove per svariati motivi avesse dismesso i panni della generazione educante.

Emerge la necessità di una ri-produzione interpretativa della socializzazione e dell'identità di genere nella società attuale che si leghi strettamente a processi di morfostasi e morfogenesi della socializzazione e dei suoi attori.

Giovanna Rossi

Socializzazione e identità sociale: un percorso relazionale

1. *L'identità personale e sociale*

Due aspetti della formazione dell'individuo sono *rappresentati dall'identità sociale e dall'identità personale*: quest'ultima costituisce una parte «eccedente» che la prima non può mai del tutto esaurire, nella quale le esperienze sociali vengono reinterpretate e rielaborate a livello affettivo e simbolico. L'una senza l'altra non può darsi: c'è un continuo radicamento nella pratica e nel mondo sociale da parte della persona, che, tuttavia, ha un'incessante attività «critica» di appropriazione e riflessione su quanto sperimenta praticamente (Rossi 2006; Carrà 2008).

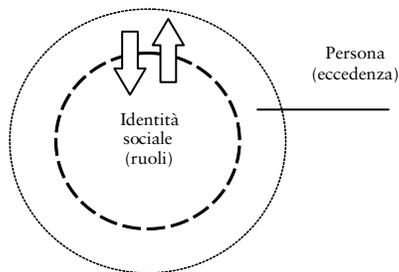


Fig. 1. La relazione tra persona e identità sociale

La distinzione rimanda alla classica partizione tra identità (personale) e ruolo: mentre l'identità appare come l'insieme dei

caratteri fisici e psicologici che rendono una persona quella che è, diversa da ogni altra, il ruolo, anzi, i ruoli dipendono dalla posizione che l'individuo occupa nella stratificazione sociale, dalla sua funzionalità all'organizzazione e alla struttura della società, dalle appartenenze ai diversi cerchi della vita sociale (Simmel 1908; trad. it. 1989).

Il ruolo è uno dei concetti basilari delle scienze sociali. L'assunzione di ruolo è funzionale al raggiungimento di particolari obiettivi nei quali la società stessa si identifica e per il perseguimento dei quali si è data una determinata struttura e un'organizzazione, che determina a sua volta una stratificazione delle posizioni sociali. Così, acquisire una competenza di ruolo attraverso la socializzazione significa adottare una serie di comportamenti (*ruolo*) che permettono all'individuo di occupare una posizione (*status*) nella società: il ruolo attribuisce uno status e, quindi si parla più propriamente di *status-ruolo*¹. Ogni ruolo è significativo rispetto all'organizzazione nella quale funziona, mentre al di fuori di essa e rispetto a altre formazioni sociali è privo di senso.

Nell'approccio relazionale «umano e sociale vanno, dunque, distinti, non separati o confusi. C'è relazione di trascendenza dell'uno rispetto all'altro. Ma c'è anche immanenza dell'uno rispetto all'altro» (Donati 2009, 78). La relazione tra la persona e il suo ruolo/i suoi ruoli sociali può quindi essere spiegata col concetto di eccedenza, che impedisce di ridurre tutto l'umano al sociale e viceversa. Poiché il nostro oggetto specifico d'interesse è il processo di formazione dell'identità sociale dell'uomo (la socializzazione), dobbiamo occuparci della relazione che intercorre tra l'eccedenza umana e la sua socialità.

Per rispondere a questo quesito, possiamo prendere spunto dal modello (Fig. 2) elaborato da Archer (2003; trad. it. 2006). Esso si basa sull'enucleazione di tre dimensioni diverse dell'esistenza umana, che hanno anche una precisa relazione temporale e gerar-

¹ Secondo Merton (1959; trad. it. 1992), il ruolo è un sistema di *aspettative* reciproche (*role set*) nel quale si possono distinguere il ruolo che il soggetto (A) pensa di sostenere, il ruolo di A come lo vede B e l'opinione che A si è fatto su come lo vede B.

chica: la prima vede l'individuo in quanto personalità umana, la seconda in quanto agente sociale e la terza in quanto attore sociale.

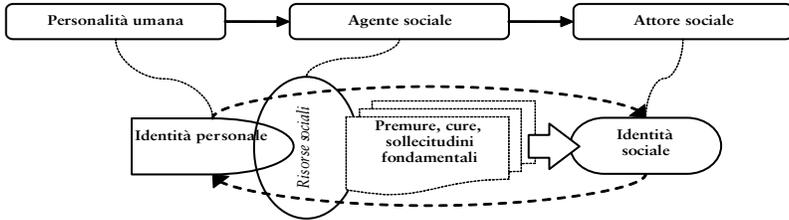


Fig. 2. La relazione tra persona e ruolo sociale secondo Archer

Innanzitutto – Archer sostiene – nasce la personalità umana, la cui dimensione essenziale e prima in ordine di tempo è il senso del sé; quest'ultimo:

- deriva dal distanziamento referenziale tra noi e gli oggetti (che è un evento – si precisa – prelinguistico);
- riguarda la capacità di sentire di essere lo stesso agente nel tempo;
- consente di riferire allo stesso soggetto le reazioni diverse che derivano dalla relazione con il mondo².

Il senso del sé è il pre-requisito dell'identità personale (ciò che noi siamo). Quest'ultima dipende da ciò di cui ci prendiamo maggiormente cura. Molto significativamente Archer aggiunge che tali «premure fondamentali (*ultimate concerns*) sono ciò che ci rende esseri morali» (Archer 2004, 32). Esse nascono da un «processo attivo di riflessione che avviene in un dialogo interiore» (Archer 2004, 43) (*internal conversation*). Attraverso quest'attività incessante si consolida per ciascuna persona un

² Archer concepisce la realtà come uno spazio stratificato che contiene livelli ontologici diversi: la società (con le proprietà emergenti strutturali e culturali – PES e PEC), gli esseri umani (con le proprietà emergenti personali – PES), la realtà naturale e quella trascendente.

modus vivendi in cui le premure entrano in un ordine di priorità, assolutamente specifico.

Il presupporre un senso del sé che garantisce la continuità e coerenza dell'esperienza umana non impedisce a Archer di comprendere come le stesse “premure” fondamentali, frutto dell'elaborazione personale, possano nascere solo nell'interazione tra il sé e la realtà sociale: l'autocoscienza deriva dalle nostre pratiche incarnate e l'essere radicati nel mondo e nelle relazioni sociali è una parte imprescindibile del nostro essere umani. Il posizionamento nella società è indipendente dalla nostra volontà, una condizione ascritta, che ci assegna risorse o vincoli: in questo senso siamo agenti sociali.

Dalla relazione tra l'identità personale, con le sue premure fondamentali, e la posizione di agente sociale emerge l'identità sociale: solo attraverso la realizzazione in ruoli sociali, adeguati alle nostre “premure”, adeguatamente compiute, possiamo diventare attori sociali; si tratta di un processo di progressiva individuazione, che emerge dal «primato della pratica» (Archer 2004, 47), ovvero dalla necessità di attuare in primo luogo quello che concretamente ci preme: ciò determina una graduale selezione tra le diverse opportunità di vita fino a che il soggetto assume un carattere specifico, individuato.

La distinzione tra personalità umana, agente sociale e attore sociale è solo analitica e tra i tre aspetti esiste una relazione dialettica³ – di cui noi vediamo l'esito finale, ovvero la sintesi:

- dapprima, la nascente identità personale influisce sulla nascente identità sociale (IP → IS) (si decide attraverso la conversazione interna e le proprie esperienze pratiche, quali ruoli incarnare);
- successivamente, la nascente identità sociale influisce sulla personalità sociale emergente (IS → IP) (l'esperienza nel ruolo,

³ Nonostante ci sia – come sostiene la Archer stessa – un «argomento trascendentale [...] a sostegno dell'esistenza di un “senso del sé” per l'esistenza della società» (2004, 35), sia l'identità personale sia l'identità sociale contribuiscono «all'emergenza e alla distinzione dell'altra» (Archer 2004, 45).

- porta alla luce vantaggi e svantaggi della scelta iniziale e aggiunge elementi alla riflessività personale);
- da ultimo, avviene la sintesi tra identità personale e identità sociale (IP ↔ IS) dalla quale deriva un'«identità personale entro la quale è attribuita nella vita di un individuo un'identità sociale» (Archer 2004, 47) (è la fase in cui l'adulto è messo nelle condizioni di soppesare i vari ruoli e impegni – premure – e scegliere un suo *modus vivendi*).

La lettura di Archer si è sviluppata in un contesto, la dopo-modernità, in cui appare sempre più urgente prendere piena consapevolezza di concetti e termini, quali identità, persona, ruolo e attore sociale, perché è incessante l'incremento della divaricazione tra le due dimensioni della soggettività, identità e ruolo. L'attuale complessità determina una moltiplicazione dei sottosistemi nei quali la società si suddivide continuamente, ciascuno dei quali implica lo svolgimento di compiti specifici. Così, aumentano i ruoli che si è chiamati a ricoprire contemporaneamente.

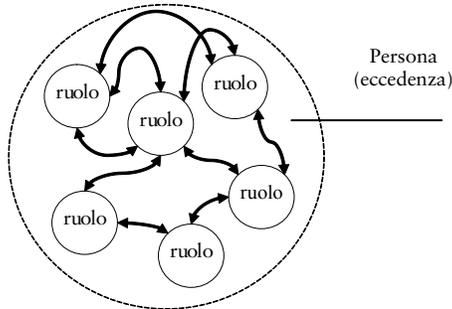


Fig. 3. La persona e i ruoli sociali

L'aspetto problematico nasce dal fatto che spesso – a causa dell'estrema differenziazione e complessità della società attuale – ad ogni ruolo è sempre più probabile siano associate richieste che possono essere tra loro contraddittorie. Ne deriva la necessità di mantenere “aperto” e “processuale” il percorso di costruzione dell'identità. Il processo diventa così decisamente più difficoltoso,

rispetto a quello prefigurato nei modelli della modernità, in cui veniva considerato alla stregua di un condizionamento meccanico (Ferrucci 2004), messo in atto durante la socializzazione, in cui ciascun aspetto era prestabilito e rigorosamente coerente con tutti gli altri. Il fine di una socializzazione di questa natura era l'edificazione di un soggetto forte sul piano ontologico (Besozzi 1993), razionale e autonomo, ben inserito nelle istituzioni dello Stato-nazione (Maccarini 2005).

A partire da questa constatazione in cui si riconoscono tutti i sociologi della dopo-modernità, sono nate teorie interpretative anche molto differenti tra loro. Ci pare di poter riassumere le posizioni in due grossi filoni:

- c'è chi ne deduce l'indebolimento e la frammentazione dell'identità, la scomparsa dei punti di riferimento⁴, la perdita di spessore del soggetto, che sembra decomporsi nella complessità sociale, senza più riuscire a trovare un punto di ancoraggio, se non quello che risulta dall'interazione e dalla comunicazione tra identità deboli (Bovone 1999);
- c'è chi, invece, mette in evidenza la maggiore responsabilizzazione dell'individuo nel costruire autonomamente un percorso di vita non scritto, la necessità di intraprendere una sorta di autosocializzazione (Maccarini 2003), in cui il soggetto diventa centrale, caratterizzato da una forte pro-attività, capacità comunicativa e decisionale (Besozzi 2002; Scanagatta 2002); si parla ancora di forza, ma in termini diversi da quelli della modernità: mentre là essa era un corollario e l'esito atteso della coesione della società e dei suoi chiari *input* socializzativi, qui si assegna un valore notevole alla capacità riflessiva del soggetto, il cui progetto di vita è frutto di un'autonoma sintesi tra le molte opportunità aperte dalla complessità sociale. La socializzazione e la formazione dell'identità non sono più un percorso costruito da altri, ma un itinerario aperto e scelto dall'individuo stesso.

⁴ La *homeless mind* di Berger (Berger e Kellner 1974).

Le due posizioni non sono in realtà incompatibili; mostrano due aspetti di un'unica realtà che è quella illustrata da Archer: l'identità sociale e i ruoli in cui essa si incarna non esauriscono la persona che li eccede, costituendo, grazie alla sua capacità riflessiva, il *medium* dove viene elaborato il peculiare stile di vita (*modus vivendi*) di ciascun individuo. Proprio nell'esercizio della "conversazione interna", tuttavia, si possono manifestare atteggiamenti opposti:

- la tendenza alla massima apertura alla variabilità sociale, che può determinare frammentazione e debolezza dell'identità personale, assorbita in quella sociale che tenta di esaurirla;
- oppure la ferma necessità di rendere coerenti le proprie premure con un progetto di vita in cui si stabiliscono limiti e confini alle proprie opportunità.

Dimensioni	Modernità	Dopo-modernità	
		Prevalenza dell'identità sociale-estetica	Prevalenza dell'identità personale
Idea di uomo	Soggetto come individuo razionale e autonomo	Umanità come indeterminata auto-prodotta	Umanità come proprietà emergente personale
<i>Corso della vita</i>	«carriera» lineare libera-e-vincolata	Casualità, migrazione caotica, nomadismo	Progettualità
<i>Socialità</i>	Stato-nazione e sue identità collettive	Individualizzazione totale, tribalismo, comunità estetiche	Comunità personali; lealtà multiple ordinate
<i>Nesso umano/ sociale</i>	Complesso di status-ruoli (interiorizzato)	Accoppiamento strutturale (idiosincratico) di sistemi autoreferenziali	<i>Modus vivendi</i> del soggetto (guidato da un « <i>ultimate concern</i> »)
↓	↓	↓	↓
<i>Nesso socializzazione/ educazione</i>	<i>Coincidenza</i>	<i>Prevale l'asse della socializzazione e il polo estetico dell'asse dell'educazione</i>	<i>Prevale l'asse dell'educazione</i>

Fig. 4. La costruzione del sé, il corrispondente nesso individuo/società e la relazione socio-educativa. Fonte – rielaborazione da Maccarini (2005, 55)

Maccarini ha sintetizzato in uno schema (2005), che riportiamo rielaborato nella Fig. 4, i diversi modi di intendere il soggetto e il suo nesso con la società nella modernità e nelle due diverse prospettive della dopo-modernità.

Differenti sono tuttavia i modi di intendere il soggetto e il suo nesso con la società nella modernità e nelle due diverse prospettive della dopo-modernità.

Nella modernità avevamo un soggetto forte, grazie alla sua presupposta razionalità e autonomia, che intraprendeva dalla nascita un percorso lineare nell'ambito dei confini tracciati dall'appartenenza ad un sistema sociale (lo Stato-nazione), basato su un complesso funzionale di status-ruoli. La formazione dell'identità personale e sociale coincidevano così come umanizzazione e acquisizione di ruolo.

Nella dopo-modernità si delineano due prospettive differenti, che fanno capo entrambe ad un'idea di soggetto dotato di capacità riflessiva e a cui è assegnata la responsabilità di costruire il proprio percorso di vita; nell'una, l'identità personale si presenta totalmente aperta all'influenza dell'identità sociale, nell'altra l'identità personale mantiene un saldo controllo sull'identità sociale. Vediamole analiticamente.

Nella prima prospettiva (prevalenza dell'identità sociale), il sé umano è riconosciuto solo in quanto substrato camaleontico che riesce a assumere la forma più adeguata alle esigenze del momento, alle aspettative della situazione, in una migrazione caotica e assolutamente casuale non guidata da una riflessività adeguata; non esiste più una logica narrativa nella formazione della personalità (Carrà Mittini 1999) e si deve parlare di identificazione, anziché di identità, perché l'io si trasforma in una successione di sequenze in cui a volte è soggetto e a volte oggetto, in una reversibilità costante tra poli (Maffesoli 1990; trad. it. 1993). Uomo e sistemi sociali si "accoppiano" in modo solo strutturale, perché ciascuno opera secondo logiche autoreferenziali (Luhmann 1970; trad. it. 1983), idiosincratiche. Anche le appartenenze sociali si sviluppano in una sorta di tribalismo (Maffesoli 1988; trad. it. 1988) o di comunità estetiche (Baumann 2001; trad. it. 2001), che si

aggregano attorno a fragili legami di consumo, a culti effimeri. Ne esce una figura di soggetto nomade (Maffesoli 1997; trad. it. 2000), rinvigorito nella sua autonomia dalla frantumazione crescente della società che lo svincola dai ruoli sociali predefiniti nei quali era confinato nella modernità e lo affranca dal normativo. L'immaginario, il piacere, il desiderio diventano la norma; essi portano ad un vagabondaggio guidato dalla scia casuale delle pulsioni, dei gusti e delle fantasie. Nel processo socio-educativo, che nel periodo precedente mostrava una piena sinergia e coerenza tra asse socializzativo ed educativo, l'ago della bussola è polarizzato dalla dimensione affettiva/emotiva che orienta l'acquisizione di ruolo.

Questa concezione del sé quale realtà unitaria, declinata rispetto al tema del genere lo fa apparire come il risultato procedimento di una costruzione/decostruzione sociale; l'unico processo responsabile dell'esistenza di due generi è la costruzione storico sociale in quanto non c'è un *prius* biologico di cui rendere conto (Piccone Stella e Saraceno 1996)⁵.

La seconda prospettiva (prevalenza dell'identità personale) vede l'umanità emergere come «eccedenza» dalla pratica e dalla

⁵ Esemplificative, a tal proposito, sono le posizioni teoriche di Scott, della Nicholson e di Rubin. Secondo la prima (1986; trad. it. 1987), il genere rappresenta l'organizzazione sociale della differenza sessuale, che non può ridursi alla diversità biologiche tra uomo e donna. In questo senso, il genere è quella conoscenza che implica l'attribuzione di un significato alle differenze fisiche all'interno del contesto socio-culturale. Nicholson (1994; trad. it. 1996), sostiene che il corredo biologico non è un attaccapanni cui appendere i diversi pezzi della cultura, ma anche esso è una variabile; da un lato il termine genere ha assunto il significato opposto a quello della parola sesso e viene utilizzato per indicare una costruzione sociale in contrasto con un dato biologico; dall'altro lato, tale termine è stato usato per indicare qualsiasi costruzione sociale relativa alla distinzione maschio/femmina, compresa quella relativa al corpo maschile e a quello femminile. Rubin (1975; trad. it. 1976) denomina il genere come l'insieme dei processi, adattamenti, modalità di comportamento e di rapporti, con i quali ogni società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana e organizza la divisione dei compiti tra gli uomini e le donne, differenziandoli l'uno dall'altro. Ogni società ha un particolare "sex gender system", cioè una specifica costellazione di attribuzioni di senso e contenuti dell'appartenenza e delle relazioni fra i sessi (Rubin 1987). In questo modo, l'elemento biologico non viene escluso o visto in contrapposizione, ma considerato la base su cui costruire i significati culturali e in tal senso si sminuisce la sua eccessiva importanza e si dà risalto alla costruzione sociale del genere.

relazione con gli altri, rispetto alle quali esercita una capacità riflessiva e critica che consente un distanziamento attivo e le impedisce di «fluire» insieme alla realtà stessa. La riflessività governa l'emotività senza annullarla ed esprime un progetto, legandosi ad un fine, riuscendo a trovare un senso (*modus vivendi*), in cui esprimiamo opzioni e ordini di priorità per le nostre “premere fondamentali”, decidendo di scegliere un percorso coerente nella complessità dell'esistenza attuale, che offre infinite *chances* di vita (Dahrendorf 1981). La socialità si esplica soprattutto a livello comunitario, in contesti locali, dove si possano ricreare appartenenza e legami, minacciati dalla globalizzazione che disperde le relazioni in un contesto spaziale e temporale potenzialmente infinito. Non sono, tuttavia, comunità estetiche, bensì basate su un fondamento etico, sull'assunzione di responsabilità degli uni nei confronti degli altri, sulla convergenza verso un bene comune, generato dalle stesse relazioni. Si tratta, dunque, di contesti che contrastano le tendenze individualiste dell'epoca contemporanea. Nella teorizzazione relativa al *gender* questa prospettiva implica il considerare la persona come tale in quanto in relazione con le altre (Crespi 2008). La dinamica relazionale è dunque un continuo scambio di dare e ricevere che ricostruisce continuamente l'identità personale. Il nuovo codice simbolico è quello di una «interdipendenza relazionale fra i due generi. In esso, la differenziazione di genere si basa sul riconoscimento di una reale alterità, né dualistica né residuale, ma simile tra uomo e donna» (Donati 1998, 172)⁶.

⁶ Nella società l'attraversamento dei confini fra maschile e femminile ha sempre avuto certe regole; «oggi queste accrescono la loro flessibilità e questo comporta dei vantaggi ma anche dei rischi in quanto la specificità di genere può essere arricchita o andare perduta» (Donati 1998, 172). L'aumento delle possibilità di espressione tra i generi, e all'interno dello stesso genere, ha permesso molte volte di indicare nuove vie di relazione tra maschi e femmine. Vi è tuttavia il rischio di incorrere in una generale de-differenziazione delle specificità di ciascun genere. Donati sottolinea come «il processo di differenziazione fra i due generi sotto la figura dell'uguaglianza/disuguaglianza (o della differenza-indifferenziazione) porta a delle fondamentali incomprensioni, mentre assumere la distinzione maschile/femminile sotto la figura della somiglianza/dissomiglianza risulta assai più fecondo e rispettoso della pari dignità di uomo e donna [...] nell'ottica di una cultura relazionale delle interdipendenze fra i generi» (Donati 1998, 124).

L'approccio relazionale alla socializzazione abbraccia quest'ultima prospettiva, ritenendo che ciò che rende possibile sia la coerenza del sé, sia la sopravvivenza di legami non effimeri è la presenza – nel periodo formativo – di una relazione socio-educativa orientata all'umanizzazione, attraverso il rafforzamento delle capacità riflessive e della consapevolezza etica, che consente di selezionare le premure e individuare le priorità di vita. Tuttavia, tale processo di selezione interno alla relazione socio-educativa, non essendo predeterministicamente fondato, ma essendo il risultato dell'eccedenza della relazione stessa, è esposto al rischio sociale che connota, nella dopo-modernità, qualsiasi relazione.

2. *Identità e socializzazione*

Quanto abbiamo sostenuto finora ci porta a concludere che il modo di intendere la socializzazione/educazione sia entrato in un orizzonte di indeterminatezza: non si sa a cosa e con che fine si socializza/educa. C'è un sovraccarico di informazioni che eccede le capacità cognitive del soggetto e che può diventare una risorsa se si impara ad utilizzare il non-sapere per agire e per vivere (Maccarini 2005).

Il paradigma più idoneo a leggere e a interpretare questa situazione è quello del rischio sociale. Tale modello rappresenta sinteticamente la dialettica tra le sfide che alla persona si pongono e le risorse di cui dispone per rispondere ad esse (Carrà e Santoro 2006; Carrà 2008; Rossi 2005).

Secondo la Archer, tra la persona e l'identità sociale c'è la posizione di agente sociale, ovvero di individuo che per nascita appartiene ad un tessuto di relazioni sociali che distribuiscono a tutti coloro che ne fanno parte le stesse *chances* (opportunità, risorse) di vita (Prandini 2004). All'interno di queste ultime si possono individuare due macro-tipologie:

- le risorse materiali, fisiche o umane, la presenza di certi ruoli, organizzazioni, istituzioni (sinteticamente definite da Archer “*structural emergent properties*” – SEPs);

- le specifiche proposizioni, teorie e dottrine (“*cultural emergent properties*” – CEPs).

È tuttavia, solo la relazione dialettica tra persona e agente, cioè tra le persona e le *chance* di vita offerte dalle sue appartenenze, a “attivare” le proprietà strutturali e culturali, che – fino a quel momento – restano solo condizioni favorevoli o sfavorevoli all’azione, vincoli e abilitazioni, e diventano casualmente efficaci solo nel momento in cui entrano a far parte di progetti umani. Questi ultimi sono il frutto della continua conversazione interiore adulta che soppesa le premure fondamentali e le priorità individuali e le inquadra in un peculiare *modus vivendi*, che adatta ai propri obiettivi le risorse materiali e culturali disponibili. In tal senso, possiamo considerare il processo di costruzione della nostra identità di persone particolari come una situazione di “rischio sociale”, in cui l’esisto (ovvero l’identità) consiste nell’«equilibrio idiosincratico che raggiungiamo tra le nostre sollecitudini e premure» (Archer 2004, 42), grazie alla *internal conversation*.

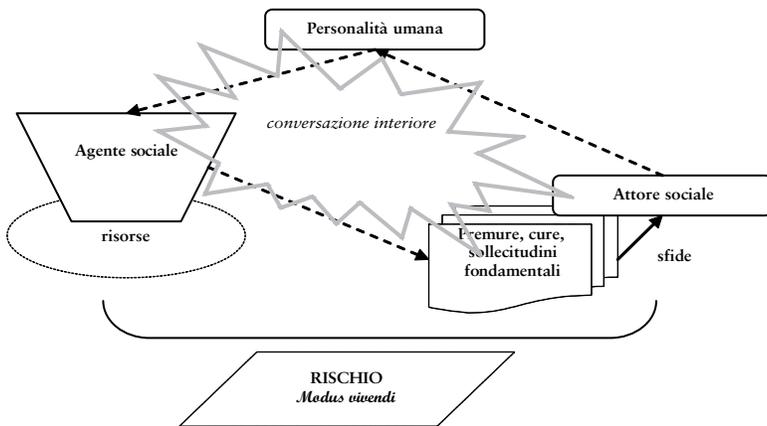


Fig. 5. La dialettica tra personalità umana, agente sociale e attore sociale come situazione rischiosa

La persona umana è situata in un contesto relazionale specifico. Esso le offre un insieme eterogeneo di risorse strutturali e culturali, che costituiscono una sorgente a cui attingere o un condizionamento che vincola e rappresentano il punto di partenza da cui muovere per articolare le proprie “premere” e selezionare quelle a cui si può rispondere. Queste ultime costituiscono le sfide, la cui realizzazione rende la persona attore sociale. C’è dunque un rischio generale, rappresentato dalla relazione dialettica tra identità personale e identità sociale, che dipende dall’equilibrio a cui la conversazione interiore perviene elaborando un proprio *modus vivendi*. Nell’ambito del processo socio-educativo, il livello generale si specifica in almeno tre sotto-livelli che identificano sia opzioni differenti nella definizione del *modus vivendi*, sia momenti diversi nel processo di formazione dell’identità adulta. Li possiamo enucleare, combinando il modello sfide-risorse, con quello che rappresenta il cristallo di competenze della relazione socio-educativa.

Esso rappresenta l’intreccio di abilità promosse dalla relazione socio-educativa.

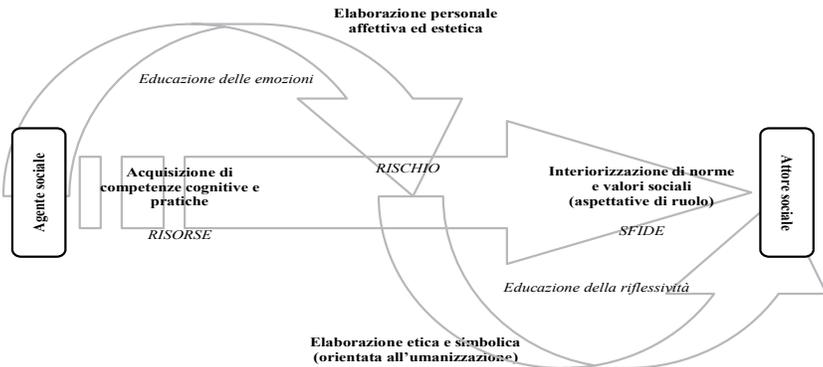


Fig. 6. Il cristallo delle competenze socio-educative e il rischio sociale

In esso si possono enucleare due processi distinti: quello più propriamente socializzativo, che connette le competenze cognitive e pratiche alla capacità di corrispondere ad aspettative di ruolo e a vivere in un contesto sociale strutturalmente complesso e quello specificamente educativo, che fa capo alla connessione tra elaborazione affettiva e riflessione simbolico-etica.

In orizzontale abbiamo il percorso diretto che porta dall'agente all'attore sociale: qui si vedono solo gli *input* (le risorse del contesto in cui l'individuo è inserito) e l'*output*, l'identità sociale e i ruoli che l'individuo incarna. È l'asse della socializzazione.

Questo processo, tuttavia, non assorbe totalmente la persona, che lo eccede e lo indirizza, innanzitutto attraverso un'elaborazione affettiva ed estetica. Essa mette in relazione le risorse materiali e culturali del tessuto sociale a cui appartiene con le premure fondamentali. Dal punto di vista della relazione socio-educativa, ci troviamo nell'ambito della formazione della competenza emotiva, di cui negli ultimi anni è stata fortemente valorizzata l'importanza, prestando via via un'attenzione sempre maggiore alla forma della relazione, alle caratteristiche che deve avere una comunicazione educativa efficace.

In sintesi, il modello presentato mostra come il bilanciamento tra risorse e sfide, proprio del modello di rischio, si declini – applicandolo alla formazione della persona – su un piano bidimensionale: l'equilibrio si raggiunge passando attraverso le proprietà specifiche della persona (le competenze affettive ed etico-simboliche) che eccedono sia le sfide sia le risorse, inserendole in un progetto di vita peculiare di ogni soggetto (il *modus vivendi*), che le rende sensate.

A questo punto è possibile comprendere come il cristallo delle competenze della relazione socio-educativa possa essere letto attraverso lo schema AGIL (Fig. 7): è possibile attribuire ad ogni competenza una dimensione dello schema relazionale:

- a) sono le risorse strutturali e culturali delle quali ci si appropria attraverso lo sviluppo di competenze cognitive;

- b) sono le finalità specifiche e peculiari della nostra persona, determinate dalle nostre premure fondamentali che nascono nell'area emozionale e dal primato della pratica;
- c) sono i ruoli sociali ai quali sono associate regole e norme specifiche di comportamento;
- d) è il *modus vivendi*, il progetto entro il quale le premure assumono un valenza etica e simbolica, trasformandole in valori relazionali.

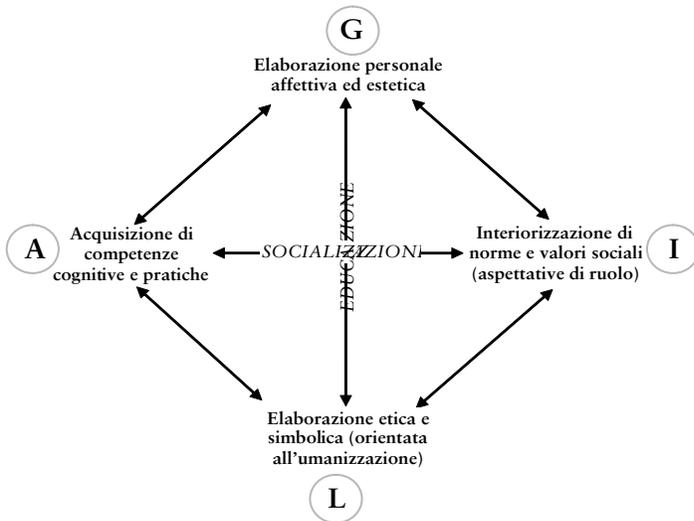


Fig.7. La relazione socio-educativa nello schema AGIL

3. I modelli della relazione socio-educativa

La rappresentazione del processo di costruzione dell'identità e della relazione tra identità e ruolo fa capo a modelli differenti (Crespi 2008). A ciascuno corrisponde una specifica raffigurazione della relazione socio-educativa.

Nei paradigmi della modernità, possiamo individuare due grandi tendenze:

- quella integrazionista, che rappresenta in modo quasi meccanico il processo di inserimento del singolo nella società e dà per scontato l'ordine sociale al mantenimento del quale è finalizzata la socializzazione (Durkheim 1922; trad. it. 1973; Parsons 1951; trad. it. 1965; Parsons e Bales 1955; trad. it. 1974);
- quella conflittualista, che vede la socializzazione come strumento per esercitare una coercizione sulla libertà del singolo e quindi la configura come campo di battaglia (conflitto) tra interessi e culture diverse (conflitto tra classi economiche) – Marx (1867; trad. it. 1964) –, tra ceti culturalmente diversi – Weber (1922; trad. it. 1961).

La spinta verso le prospettive dopo-moderne nasce con lo sviluppo degli approcci interazionisti (Mead 1934; trad. it. 1966 e Blumer 1969; trad. it. 2008) e costruzionisti (Berger e Luckmann 1966; trad. it. 1997) che attribuiscono all'individuo un ruolo attivo, nella rielaborazione delle risorse cognitive e normative, in relazione al contesto di interazioni sociali in cui è inserito (Sciolla 2002). In questo senso, viene attribuita alle relazioni sociali maggiore libertà e minore capacità di influenzare in modo deterministico l'identità soggettiva. Tuttavia, come abbiamo già osservato, mentre da una parte sembrano essere potenziate le capacità decisionali del soggetto e la sua responsabilità, dall'altra parte da ciò non deriva un rafforzamento del soggetto: al contrario, viene prefigurata un'identità indebolita a cui è richiesta un'estrema mutevolezza e flessibilità per adattarsi alla grandissima variabilità dei sistemi sociali. La socializzazione assume, nella dopo-modernità, la funzione di insegnare all'individuo a «negoziare» con altri soggetti, portatori di valori e norme il più delle volte differenti dai suoi. Nell'ambito degli approcci in largo senso comunicativi si possono individuare due orientamenti distinti:

- da una parte (approcci comunicativi), la comunicazione appare come l'unica possibilità di “ancoraggio” del soggetto a un

- insieme di contenuti simbolici condivisi, costruiti nell'ambito di un processo di mediazione basato su una comunicazione appropriata, finalizzata a costruire significati comuni;
- dall'altra parte (approccio comunicazionale), la teoria comunicazionale di Luhmann rinuncia a ritenere funzionale alla sopravvivenza dei sistemi sociali l'identificazione di valori e norme comuni; al contrario, vede nella massima differenziazione lo strumento per garantire l'adattamento dei sistemi alla complessità dell'ambiente; l'idea stessa di persona, come insieme coerente e unitario di senso, diventa paradossale, così come la socializzazione, intesa come processo di edificazione dell'identità.

Entrambi gli orientamenti possono essere iscritti nel modello di costruzione del sé, in cui prevale l'identità sociale-estetica.

Modelli della modernità	Modelli della dopo-modernità	Modello relazionale
a) fondati normativamente	a) fondati cognitivamente/ affettivamente	a) fondato su valori relazionali
b) nesso valori/conoscenze	b) enfasi sulle conoscenze/emozioni	b) enfasi sul progetto
c) autodirezione	c) eterodirezione	c) relazione
d) conformità	d) negoziazione	d) rischio
e) enfasi sul ruolo	e) enfasi sull'identità	e) enfasi sulla relazione
f) identità 'forte'	f) identità aperta ('debole')	f) identità relazionale
g) cultura dominante	g) pluralismo culturale	g) umano/non umano
h) trasmissione	h) mediazione	h) guida relazionale
i) continuità tra le agenzie	i) discontinuità tra le agenzie	i) le agenzie lavorano in rete
l) famiglia come protagonista della prima fase della socializzazione	l) famiglia come paradosso	l) famiglia come nodo della relazione socio-educativa

Fig. 8. I tratti salienti dei modelli moderni, dopo-moderni e relazionale della relazione socio-educativa

Il modello relazionale⁷ riconosce la prevalenza dell'identità personale come proprietà emergente, che eccede l'identità sociale, continuamente generando e ri-generando la relazione con essa e con la società. Vede il processo di formazione dell'identità come il frutto di relazioni socio-educative.

Le sue caratteristiche salienti emergono per contrasto dal confronto con quelle degli altri due modelli moderni e dopo-moderni (Fig. 8).

- a) Nei modelli moderni (MM da qui in poi) la socializzazione è fondata su valori e norme pre-dati che il soggetto deve semplicemente far sue; nei modelli dopo-moderni (MDM da qui in poi) i valori condivisi nascono nell'interazione e sono in alcune prospettive orientati dalle emozioni; il MR riconosce la «struttura relazionale dei valori» (Donati 1989, 111), ovvero l'esistenza di valori umani comuni, che tuttavia necessitano di una continua declinazione nell'ambito delle relazioni storicamente date.
- b) Nel MM i valori sono semplicemente trasmessi e riprodotti, mentre nel MDM la formazione personale si traduce in un mero saper fare (saper trovare la soluzione di volta in volta più adeguata per mantenersi a galla o a soddisfare il proprio piacere estetico)⁸. Nel MR l'intrinseca natura relazionale dei valori li trasforma in «progetto interpretativo» (Donati, 110): i contenuti culturali che vengono trasmessi nella relazione socio-educativa vengono fatti propri dal soggetto che li cala nella sua situazione peculiare e li orienta rispetto alla proprie premure fondamentali.
- c) La difficoltà a costruire un progetto sensato rende impossibile oggi giorno una incrollabile fedeltà ai propri orientamenti

⁷ L'approccio relazionale è stato sviluppato in modo ampio e analitico da Pierpaolo Donati a partire dal 1983 (*Introduzione alla sociologia relazionale*) e ha trovato la prima ampia sistematizzazione nel 1991 con la *Teoria relazionale della società*. Il testo dove in modo più compiuto l'approccio relazionale è stato applicato alla socializzazione è *Sociologia. Una introduzione allo studio della società* curato da Donati nel 2006.

⁸ Quello che Donati ha chiamato «progetto situazionale di *sense meaning*» (1989, 95).

di valore, un ancoraggio forte (l'autodirezione del MM), ma non è neppure auspicabile che alla metafora dell'ancoraggio si sostituisca quella della migrazione tra differenti mondi della vita (Berger, Berger e Kellner 1974), che non hanno possibilità di essere riferiti l'uno all'altro (l'eterodirezione o l'accoppiamento idiosincratico del MDM); se la modalità è quella della relazione, nonostante la pluralizzazione dei mondi della vita, sarà sempre possibile, anzi necessario, portare allo scoperto il reciproco legame tra ruoli e compiti differenti, attraverso l'esercizio di una riflessività interna al soggetto stesso, come suggerisce il MR.

- d) È necessario passare da un adattamento per semplice e acritica conformità, come propone il MM, ad una lettura della situazione (MR) come ricerca di un equilibrio sensato, "eticamente" corretto, tra le risorse disponibili e le sfide che la realtà ci pone, al quale orientarsi attraverso un costante riferimento ai valori. In questa prospettiva diventa pregnante la categoria del rischio sociale. In una negoziazione, fondata solo cognitivamente/ emotivamente (MDM), si perde la dimensione etica, che restituisce invece alla socializzazione un significato progettuale e teleologico.
- e) Ciò che conta nel MM è l'integrazione di ruolo, che non contrasta, piuttosto, coincide con la realizzazione personale; il MDM, invece, enfatizza l'auto-realizzazione e il benessere dell'individuo, intendendola soprattutto come soddisfacimento incondizionato dei propri bisogni affettivi/estetici (non agganciati a una rilettura etica e simbolica) e ponendo le basi per l'attuale prevalenza di un orientamento individualista, in cui le relazioni diventano un mezzo per l'arricchimento del proprio bagaglio di esperienze; a questo obiettivo, il MR contrappone un'enfasi sulla dimensione relazionale della libertà e del benessere del soggetto: la libertà di ego è vincolo e risorsa per la libertà altrui e solo nella relazione può avere la sua attuazione. In questa prospettiva, anche il benessere non viene inteso in modo individuale, ma come scaturente e dipendente dalle relazioni in cui le persone sono inserite.

- f) Anche il MR, pur richiamando la necessità di reintrodurre la dimensione etica nella socializzazione, non pone più come obiettivo la costruzione di una soggettività «forte», quale quella del MM. Ma neppure accetta di frammentare il soggetto, considerando i “mattoni” della sua identità come sostituibili con qualsiasi altro elemento (MDM): Luhmann direbbe come equivalenti funzionali. L'identità a cui punta è relazionale, autoriflessiva, che continuamente sottopone a verifica il proprio sistema di valori, ma nella salvaguardia del senso complessivo, che si incentra su alcuni caratteri distintivi dell'umano dal non umano (Donati 1994).
- g) Nel MM, il contesto dove avviene la socializzazione coincide con la cultura dominante (ritenuta, in fondo, il “migliore dei mondi possibili”), mentre, il MDM auspica la massima apertura verso qualsiasi forma di cultura, con l'imperativo morale di migrare con flessibilità da un mondo all'altro; la prospettiva relazionale, invece, individua nella distinzione umano/non umano il criterio guida per rapportarsi con le diverse opzioni culturali. Secondo Donati, «possiamo dire che una forma sociale è umana in quanto le relazioni sociali in cui consiste sono prodotte da soggetti che si orientano in base ad un senso sovralfunzionale» (Donati 1994, 171).
- h) Il processo di socializzazione si configura, nel MM, come trasmissione di valori e norme pre-dati; nel MDM come incessante mediazione tra prospettive differenti, che inizia nell'infanzia (dove si impara a mediare) e continua per tutta la vita, attraverso successive de-socializzazioni e ri-socializzazioni, in cui assume un ruolo centrale l'abilità cognitiva di chi socializza e di chi è socializzato e non i contenuti di valore che passano dall'uno all'altro; il MR riconosce la necessità di acquisire una notevole competenza comunicativa, per destreggiarsi nella varietà dei messaggi socializzativi che si intrecciano nel processo formativo, ma sostiene l'idea della socializzazione come guida relazionale. In essa, chi educa deve sviluppare nell'altro una competenza insieme cognitiva (acquisire conoscenze e imparare a comunicarle), affettiva (saper gestire le

proprie e le altrui emozioni) e morale (poter distinguere tra ciò che è un bene in sé e ciò che è buono solo in relazione ad uno scopo, ovvero funzionale) e il processo si attua attraverso una strategia di “capacitazione” (*empowerment*) dell’educando, che assume un ruolo attivo nella relazione socializzativa. La socializzazione non va, dunque, intesa in modo unidirezionale, come nel MM, né alla stregua di una “socializzazione senza mediazioni”, come nel MDM, che suppone una sorta di “auto-socializzazione”, dove la trasmissione di valori e norme viene spogliata di autorità (Morcellini 1994; Maccarini 2005)⁹.

- i) Nel MM, la credenza in un riferimento valoriale univoco e l’obiettivo dell’integrazione sociale facilita la continuità e l’accordo fra le agenzie educative; su un versante opposto, il MDM rileva l’estrema discontinuità o contraddittorietà tra le agenzie, che sembrano spesso non avere più alcun fine comune; da qui non trae conseguenze del tutto pessimistiche e affida al processo di socializzazione il compito di insegnare a gestire e tollerare la contraddizione (che sarebbe, da quel punto di vista, di per sé positiva); il MR individua, invece, nell’estrema differenziazione dei messaggi il rischio di cadere nella “neutralità etica” e nel “relativismo culturale”; in questo senso è persuaso che sia indispensabile costruire una rete di agenzie, che recuperino la capacità e il piacere di lavorare all’obiettivo condiviso del “bene comune relazionale”.
- j) Nei MM, il processo di socializzazione è articolato in fasi temporali successive affidate a soggetti differenti: nella prima fase (la socializzazione primaria) l’agenzia principale è la famiglia che ha il compito di costituire la fiducia di base; nella seconda fase (la socializzazione secondaria), entrano in gioco le istituzioni formative che prendono in consegna gli individui per indirizzarli all’acquisizione di un ruolo sociale; alla socializzazione secondaria, succede quella che avviene nell’ambito lavorativo. Il passaggio alla dopo-modernità segna un drastico

⁹ È soprattutto l’avvento dei *new media* a rivoluzionare l’idea della reciprocità dell’azione socializzativa.

cambiamento di prospettiva, emblemizzato dalla posizione di Luhmann. Egli ritiene la socializzazione familiare «paradossale», in quanto considera la famiglia stessa come un paradosso: come abbiamo già osservato in precedenza, la derivazione comunicazionale dei MDM enfatizza l'autoreferenzialità dei sistemi sociali e con questo richiede requisiti di massima flessibilità agli individui. L'idea di persona, come una totalità coerente, diventa, quindi, in questi approcci discordante rispetto alle finalità dei sistemi sociali, che aspirano alla massima differenziazione. La famiglia, da questo punto di vista, appare come il residuo nostalgico di una società che non deve più esistere (Luhmann 1987)¹⁰, perché resta l'unico luogo che ancora guarda alla totalità della persona, che la considera nella sua integrità. Gli altri sistemi con i quali la persona deve interagire, invece, “vedono” solo la parte di individuo ad essi funzionale, restando indifferenti alla coerenza dell'insieme. La socializzazione familiare, che mira alla costruzione della persona, più che ai ruoli sociali, è quindi paradossale, una *contradictio in terminis*, perché in realtà ha un fine anti-sociale. Il MR parte proprio dalla visione luhmanniana, ribaltandone le conclusioni, infatti considera la famiglia, alla stessa stregua di Luhmann, come l'unico luogo capace di prendersi cura della persona nella sua totalità, ma con una differenza sostanziale: qui alla persona è riconosciuto uno *status* superiore a quello dei ruoli sociali nei quali si incarna e, quindi, il ruolo della famiglia nel percorso di formazione dall'identità risulta fondamentale, perché dalla coerenza stessa dell'identità personale discende la coesione sociale. La famiglia è vista come luogo di mediazione tra i sessi e le generazioni e della ricomposizione tra i diversi ruoli sociali ricoperti dai suoi membri (Rossi 2001), è la relazione dove in modo primario si coniugano strutturale e simbolico: gli attori implicati nelle relazioni familiari sono soggetti che, nello scambiarsi messaggi e nel porsi in comunicazione (asse strutturale), agiscono tenendo conto della storia delle loro

¹⁰ «Il modello di una società che non esiste più» (Luhmann 1987, 243).

relazioni e collocandosi rispetto ad esse (asse referenziale). In questo senso, la famiglia non solo rappresenta la sede della prima fase socializzativa, ma anche il nodo di una relazione socio-educativa che si rivolge alla persona nella sua totalità. La vocazione della famiglia a mediare tra i sessi e le generazioni, tra l'individuo e la società, tra i valori e le aspettative sociali diventa ancora più decisiva proprio nel momento in cui la società acquista quella neutralità etica che tende a annullare il suo potere normativo.

4. I soggetti (le “agenzie”) della relazione socio-educativa

È nell'ambito dei modelli moderni che si consolida l'uso del termine agenzia ad indicare i soggetti che nella società, con compiti diversi, sono preposti alla socializzazione dei membri giovani.

In generale, quando si parla di agenzie di socializzazione, si fa riferimento a quelle istituzioni che hanno compiti educativi/formativi; ciascuna assolve a questa funzione secondo modalità e codici specifici e sviluppa la propria azione in ambiti d'intervento differenti. Ogni agenzia costituisce così un contesto socializzativo peculiare. Vengono identificate principalmente due agenzie: la famiglia e la scuola, alla quale – alla fine del percorso formativo – subentrano le diverse esperienze di formazione al lavoro, che gli individui possono compiere nella propria vita. È comunemente riconosciuta l'importanza anche di un'altra sorgente socializzativa: il gruppo dei pari. Quest'ultimo agisce non solo dal momento dell'ingresso delle nuove generazioni nel contesto scolastico o pre-scolastico, ma anche laddove i bambini possono sperimentare la fratria e opera parallelamente e in modo spesso contrastante (soprattutto nel periodo adolescenziale) con le altre agenzie istituzionali. Sono ormai parecchi anni, inoltre, che viene segnalata la sempre più invasiva presenza di un'ulteriore fonte di socializzazione, difficilmente controllabile. Si tratta di tutti i media di vecchia e nuova generazione, che hanno aperto la strada

ad una “socializzazione senza mediazioni”, dove la trasmissione di valori e norme viene spogliata di autorità (Morcellini 1994).

Ogni agenzia rappresenta, in realtà, una rete di soggetti che interagiscono, entro un medesimo ambito.

Nella famiglia i bambini si relazionano al padre e alla madre¹¹, si confrontano con fratelli o sorelle e con i nonni o con altri parenti; la socializzazione è centrata sul principio di gratuità delle relazioni, essendo il dono e la solidarietà i codici specifici della relazione familiare (Rossi 2001). Va tenuto presente, inoltre, anche il fenomeno in crescita delle famiglie frammentate e ricostituite, in cui la socializzazione genitoriale assume forme e modalità molto eterogenee; anche la delega ai nonni della cura dei figli nei primi anni di vita comporta un riaggiustamento dei compiti educativi (Carrà Mittini 2002); non ultimo, la lunga permanenza dei giovani in famiglia si dice comporti una risocializzazione degli adulti e una ridefinizione dei propri ruoli reciproci (Rossi 2001).

Entrando nella scuola, il bambino sperimenta per la prima volta l'appartenenza ad un'organizzazione complessa, dove i rapporti sono meno personalizzati e norme e orientamenti di valore assumono un carattere universalistico; la socializzazione scolastica si articola lungo due polarità, la relazione con gli educatori/insegnanti (caratterizzata da una disparità gerarchica) e quella con i compagni di gioco/di studio, che sconfinava nella socializzazione del gruppo dei pari; è centrata sul principio di prestazione, per quanto riguarda il rapporto con gli adulti e su quello di identificazione/collaborazione/competizione sul versante delle relazioni con i compagni.

L'appartenenza ad un gruppo in cui non vigono rapporti gerarchici, ma paritari o, al limite, competitivi, costituisce un tassello fondamentale della socializzazione adolescenziale e giovanile; essa consente di completare la costruzione di una personalità autonoma, differenziata rispetto ai modelli familiari. L'attuale

¹¹ Nella teoria funzionalista sulla socializzazione familiare al ruolo paterno veniva attribuito il carattere di *strumentalità* e a quello materno di espressività (Parsons 1951; trad. it. 1965).

propensione dei giovani all'individualismo, che li porta a pensarsi in funzione del proprio io, ha trasformato la natura dei gruppi di riferimento, non più aggregati dalla comune tensione idealistica o politica, ma da ragioni esistenziali, emozionali in cui l'amalgama consiste nello star bene con se stessi (Donati 1997a). La socializzazione tra pari, tuttavia, non è più confinata alla sola età giovanile; la frammentazione dei sistemi culturali e sociali, il fenomeno migratorio e la globalizzazione generano oggi una nostalgia di comunità (Bauman 2001), che in molti casi esitano in comunità di tipo "estetico", convergenti attorno a culti effimeri, ma in altri casi, oggi oggetto di notevole interesse, tale sentimento riesce a tradursi nell'appartenenza a gruppi o a associazioni con finalità di tipo etico, quali le organizzazioni di volontariato, le associazioni familiari e, in generale, l'area del cosiddetto privato-sociale (Donati e Colozzi 2004).

Nell'ambiente professionale, i principi di prestazione e competizione sono prevalenti, essendo l'organizzazione della quale l'individuo fa parte, basata su rigidi rapporti gerarchici e su regole generalmente caratterizzate da scarsa flessibilità.

Nell'ambito dei modelli della modernità, si riteneva che ciascuna agenzia presidiasse fasi distinte del processo di socializzazione: la socializzazione primaria veniva fatta coincidere con la socializzazione familiare, mentre l'ingresso nel mondo della scuola sanciva l'inizio del periodo della socializzazione secondaria, che si può distinguere da un'ulteriore fase di socializzazione terziaria finalizzata a perfezionare la formazione a ruoli professionali più specialistici. In questa prospettiva, le diverse agenzie presentano una differenza funzionale, ma una continuità esplicita di intenti: il comune riconoscimento in un patrimonio di valori e credenze condiviso faceva sì che prevalesse tra le agenzie un senso di coesione e coerenza dei progetti educativi.

Diversi fattori hanno messo in luce l'inadeguatezza di questa classica scansione. Non è più proponibile una precisa successione temporale delle fasi socializzative, a fronte di una generale diluizione dei percorsi biografici classici. Le esistenze delle persone erano scandite da passaggi cruciali, contrassegnati da «riti»

codificati da tradizioni secolari: fino a qualche decennio fa ogni transizione si accompagnava anche forme specifiche di abbigliamento, oltre che a norme precise di comportamento da rispettare in pubblico. Oggi sono rimasti pochissimi dei simboli che nel passato connotavano ruoli ed età. Etichette come bambino, pre-adolescente, adolescente, giovane, adulto vengono ora attribuite non più in modo automatico in base all'età anagrafica, bensì come concetti che esprimono uno "stile di vita". La dissoluzione dei percorsi biografici standardizzati ha reso non più vincolanti ed uguali per tutti i momenti di entrata ed uscita dal mondo della scuola. Si assiste contemporaneamente ad un'anticipazione e ad un allungamento della socializzazione scolastica o extrafamiliare in genere: la frequenza della scuola materna è diventata ormai generalizzata, mentre, al capo opposto della carriera scolastica, il giovane-adulto prolunga la permanenza nel sistema di istruzione e, nello stesso tempo, dilata i tempi della socializzazione familiare, nella quale via via le distanze tra socializzatori e socializzandi si riducono fino quasi ad invertire il senso. Da ciò consegue che oggi appare inopportuno utilizzare nel senso tradizionale la distinzione tra socializzazione primaria e secondaria, che è ormai entrata nel linguaggio comune.

Abbiamo già evidenziato nel tratteggiare i caratteri del modello relazionale, come non sia, tuttavia, scorretto, anzi sia auspicabile continuare ad attribuire un primato alla famiglia, non solo in senso temporale. Tale supremazia deriva dal ruolo specifico che ricopre come relazione sociale: punto di snodo tra livello simbolico e strutturale, tra i sessi e le generazioni, è il luogo – forse l'unico della società – dove ci si prende cura della persona nella sua globalità, dove, quindi, si riannodano i fili delle dimensioni affettive, cognitive e morali.

Riferimenti bibliografici

Archer, Margaret S.

2004 *Il realismo e il problema dell'agency*, in Riccardo Prandini (a cura di), *La realtà del sociale: sfide e nuovi paradigmi*, «Sociologia e politiche sociali», VII, 3, pp. 31-49.

2003 *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Trento, Erickson, 2006.

Bauman, Zygmunt

2001 *Community. Seeking Safety in an Insecure World*, Cambridge, Polity Press; trad. it. *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Belardinelli, Sergio (a cura di)

2005 *Welfare Community e sussidiarietà*, Milano, Egea.

Berger, Peter L., Berger, Brigitte e Kellner, Hansfried

1974 *The Homeless Mind. Modernization and Consciousness*, Harmondsworth, Penguin Books.

Berger, Peter L. e Luckmann, Thomas

1966 *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday, University of Michigan; trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino, 1966.

Besozzi, Elena

1993 *Tra somiglianza e differenza*, Milano, Vita e Pensiero.

2002 *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in Luisa Ribolzi (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, pp. 23-47.

Blumer, Herbert

1969 *Symbolic Interactionism*, University of California Press; trad. it. *Interazionismo simbolico*, Bologna, il Mulino, 2008.

Boccacin, Lucia

2003 *Il terzo settore tra le generazioni. Un'analisi delle relazioni tra i soggetti del welfare plurale*, Milano, Vita e Pensiero.

Bovone, Laura

1999 *Comunicazione. Pratiche, percorsi, soggetti*, Milano, Franco Angeli.

Carrà Mittini, Elisabetta

1999 *La famiglia "globale"*, Milano, Franco Angeli.

- 2002 *I nuovi nonni: risorsa e vincolo per le generazioni*, in Osservatorio Nazionale sulle Famiglie e le Politiche locali di sostegno alle responsabilità familiari, *Famiglie: mutamenti e politiche sociali*, Bologna, il Mulino, Vol. I, pp. 249-270.
- 2008 *Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale*, Milano, Led.
- Carrà Mittini, Elisabetta e Santoro, Monica
- 2006 *Rischio e complessità sociale*, in Sergio Belardinelli, Leonardo Allodi (a cura di), *Sociologia della cultura*, Milano, Franco Angeli, pp. 33-69.
- Colozzi, Ivo
- 2005 *Terzo settore e sussidiarietà*, in Sergio Belardinelli (a cura di), *Welfare Community e sussidiarietà*, Milano, Egea, pp. 111-128.
- Crespi, Isabella
- 2008 *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Dahrendorf, Ralf
- 1981 *Life Chances: Approaches to Social and Political Theory*, Chicago, Paperback.
- Donati Pierpaolo
- 1983 *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, Franco Angeli.
- 1989 *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Franco Angeli.
- 1991 *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli.
- 1994 *Sulla distinzione umano/non umano. Per una sociologia del duemila*, «Il Mondo», 3, 2, pp. 158-177.
- 1997a *La novità di una ricerca empirica: pensare i giovani "generazionalmente"*, in Paolo Donati e Ivo Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni*, Bologna, il Mulino, pp. 11-36.
- 1997b *Pensiero sociale cristiano e società post-moderna*, Roma, Ave.
- 1998 *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari, Laterza.
- 2005 *Famiglia e sussidiarietà*, in Sergio Belardinelli (a cura di), *Welfare Community e sussidiarietà*, Milano, EgeaLibri.
- Donati, Pierpaolo (a cura di)
- 2006 *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Padova, Cedam.
- Donati, Pierpaolo e Colozzi, Ivo (a cura di)
- 2004 *Il privato sociale che emerge: realtà e dilemmi*, Bologna, il Mulino.

Durkheim, Emile

1922 *Education et Sociologie*, Paris, PUF; trad. it. *La sociologia dell'educazione*, Roma, New Compton, 1973.

Ferrucci, Fabio

2004 *La disabilità come relazione sociale*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Luhmann, Niklas

1970 *Soziologische Aufklärung*, Opladen, Westdeutscher Verlag; trad. it. *Illuminismo sociologico*, Milano, il Saggiatore, 1983.

1987 *Il sistema sociale famiglia*, in Pierpaolo Donati, Guido Gili, Niklas Luhmann e Stefano Martelli (a cura di), *Nuove tecnologie, comunicazione e mondi vitali*, La ricerca sociale, 39, Milano, Franco Angeli, pp. 233-252.

Maccarini, Andrea

2003 *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Padova, Cedam.

2005 *Il Sé nel pluriverso educativo europeo: autosocializzazione, apertura e limite*, in Maddalena Colombo (a cura di), *Educazione e mutamento. Valori, pratiche e attori in un'epoca di trasformazioni*, Catania, Bonanno, pp. 37-61.

Maffesoli, Michel

1988 *Le Temps des tribus*, Paris, Méridiens Klincksieck; trad. it. *Il tempo delle tribù*, Roma, Armando, 1988.

1990 *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Plon; trad. it. *Nel vuoto delle apparenze*, Milano, Garzanti, 1993.

2007 *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*, Paris, La Table Ronde; trad. it. *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, Milano, Franco Angeli, 2000.

Marx, Karl

1867 *Das Kapital*, Hamburg, Otto Meissner; trad. it. *Il capitale*, Roma, Editori Riuniti, 1964.

Mead, George H.

1934 *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*, Chicago, University Of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti, 1966.

Merton, Robert K.

1959 *Social theory and social structure*, Glencoe, Free Press; trad. it. *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino, 1992.

Morcellini, Mario

1994 *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Milano, Franco Angeli.

Nicholson, Linda

1996 *Per una interpretazione di "genere"* (ed. or. 1994), in Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Bologna, il Mulino, pp. 41-65.

Parsons, Talcott

1951 *The Social System*, Glencoe, The Free Press; trad. it. *Il sistema sociale*, Milano, Comunità, 1964.

Parsons, Talcott e Bales, Robert F.

1955 *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press; trad. it. *Famiglia e socializzazione*, Milano, Mondadori, 1974.

Piccone Stella, Simonetta e Saraceno, Chiara (a cura di)

1996 *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Bologna, il Mulino.

Prandini, Riccardo

2004 *La sociologia nei limiti della realtà*, in Riccardo Prandini (a cura di), *La realtà del sociale: sfide e nuovi paradigmi*, «Sociologia e politiche sociali», VII, 3, Milano, Franco Angeli, pp. 73-106.

Rossi, Giovanna

2001 *Definiamo la famiglia*, in Giovanna Rossi (a cura di), *Lezioni di sociologia della famiglia*, Roma, Carocci, pp. 15-39.

2003 *Temi emergenti di sociologia della famiglia. La rilevanza teorico-empirica della prospettiva relazionale*, Milano, Vita e Pensiero.

2005 *Il concetto di rischio nella sociologia relazionale*, in Pierpaolo Donati e Paolo Terenzi (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 110-127.

2006 *Il processo di socializzazione*, in Pierpaolo Donati (a cura di), *Sociologia. Un'introduzione allo studio della società*, Padova, Cedam, pp. 63-101.

Rubin, Gayle

1976 *Lo scambio delle donne. Una rilettura di Marx, Engels, Lévi-Strauss e Freud* (ed. or. 1975), «Nuova DWF», I, pp. 23-65.

Scanagatta, Silvio

2002 *Socializzazione e capitale umano*, Padova, Cedam.

Sciolla, Loredana

2002 *Sociologia dei processi culturali*, Bologna, il Mulino.

Scott, Joan W.

1986 *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, «American Historical Review» 5, 91, pp. 1053-75; trad. it. *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, «Rivista di storia contemporanea», 4, pp. 560-586, 1987.

Simmel, Georg

1989 *Soziologie*, Berlin, Duncker & Humblot; trad. it. *Sociologia*, Milano, Edizioni di Comunità, 1908.

Weber, Max

1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tuebingen, Mohr; trad. it. *Economia e società*, Milano, Edizioni di Comunità, 1961.

Domenico Simeone

Educare tra differenze di genere e di generazioni

1. *Premessa*

Nel modello relazionale, il processo di socializzazione al genere, si presenta [...] come un percorso rischioso, ma possibile, che coinvolge fattori strutturali, relazionali e culturali (risorse), si confronta con le condizioni sociali e gli obiettivi preposti (sfide), all'interno di una società, come quella contemporanea, densa di rischi, un percorso il cui esito è l'acquisizione da parte di ciascuno di un'identità di genere. Il maschile e il femminile sono ben lungi dall'essere due "antiche categorie sociologiche" di suddivisione degli esseri umani, ma al contrario, rimangono elementi essenziali del processo di costruzione dell'identità e della relazione con l'altro, che, comunque resta diverso e questa diversità diventa una risorsa nella sua accezione relazionale (Crespi 2008, 176).

Questa citazione, tratta dal volume di Isabella Crespi *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto* (2008), ci aiuta a cogliere i nodi problematici della costruzione dell'identità di genere nella società attuale, e pone l'accento sugli aspetti relazionali di tale processo. Anche dal punto di vista educativo si deve prendere consapevolezza che l'avventura di diventare uomini e donne si gioca nell'intreccio dei rapporti tra le generazioni (adulti e minori) e tra i generi (maschile e femminile). Lo sviluppo della sessualità e la maturazione affettiva sono possibili soltanto in un positivo contesto relazionale. La dimensione relazionale è connaturata all'esistenza umana; ogni persona si trova inserita in una rete di rapporti interpersonali. Ciascuno nasce, cresce e si sviluppa grazie alle relazioni instaurate.

Una risposta concreta al bisogno di educazione delle giovani generazioni è dato dalla capacità degli adulti (genitori, educatori, operatori sociali etc.) di stabilire una comunicazione educativa in grado di promuovere la crescita dei singoli soggetti coinvolti. Nell'incontro e nella comunicazione tra maschile e femminile i soggetti definiscono l'identità personale e conoscono l'alterità.

La dinamica frammentazione-complessità aumenta l'insicurezza degli adulti circa le loro capacità di azione, la qual cosa si ripercuote in maniera diretta sulla vita familiare e comunitaria, minandone le potenzialità educative.

Nonostante ciò alla famiglia è richiesto di essere sempre più forte per ridare senso, ordine e futuro alla società, e offrire ai ragazzi che crescono nella società dell'informazione e della globalizzazione sia le "mappe" per muoversi in un mondo complesso e sempre in continua evoluzione, sia la "bussola", per orientarsi e trovare la propria strada. Il problema, allora, non è più tanto preparare i ragazzi per una determinata società, quanto piuttosto fornire loro i punti di riferimento di cui hanno bisogno per capire il mondo che li circonda e per comportarsi in maniera responsabile e giusta. Il ruolo fondamentale dell'educazione è quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti.

Le trasformazioni familiari e la progressiva "nuclearizzazione" della compagine domestica, la presenza di nuove situazioni familiari, l'emergere di questioni poste da nuove realtà sociali e culturali costituiscono lo scenario nel quale va inserito il rapporto tra le generazioni. Ci troviamo per la prima volta di fronte alla compresenza di tre, a volte di quattro, generazioni nello stesso nucleo familiare. La perdita di prestigio e di considerazione, legata un tempo al ruolo di *pater familias*, ha lasciato un vuoto non facile da colmare. Nella famiglia patriarcale le generazioni più anziane godevano di un'importanza particolare, che derivava dal riconoscimento della funzione di depositarie dell'esperienza e della tradizione culturale. Nella società odierna tale riconoscimento è perlomeno ambiguo.

La nuova famiglia nucleare, modellata sulle esigenze del mondo produttivo, lascia pochi spazi atti ad esaltare la funzione educativa degli adulti nei confronti delle nuove generazioni. Tale stato di cose rende sempre più difficile la comunicazione della propria esperienza ai giovani. Viene perciò meno l'importante funzione di raccordo culturale ed esperienziale tra le generazioni, garantita in passato dalle generazioni più anziane. Sotto l'aspetto educativo, i giovani hanno bisogno di adulti che trasmettano loro modelli di riferimento, integrando ed arricchendo le relazioni affettive ed educative.

Oggi pare che chi è più in là con gli anni, sia portatore di un sapere minore sulla vita. Gli anziani sembrano spiazzati da una società in rapido mutamento e che richiede nuove competenze. Il rischio è che aumenti l'incomunicabilità intergenerazionale. Così facendo si perde un immenso patrimonio di sapere sulla vita. Chi ha vissuto più a lungo porta con sé un "dono" che nessuno sembra voler ricevere e a cui forse anche gli stessi adulti credono poco; invece è importante che ogni adulto sia consapevole del bagaglio di esperienza e di un sapere sulle questioni fondamentali della vita quali l'amore, la fede, la sofferenza, la speranza, i valori, che aspetta di essere comunicato alle giovani generazioni.

2. Educare alla differenza di genere

La capacità dell'adulto di riformulare la comunicazione educativa è la premessa indispensabile per la transizione delle giovani generazioni verso la vita adulta.

Per quanto concerne l'educazione alla differenza di genere (o forse sarebbe meglio dire della persona sessuata), questo comporta la necessità di orientare la relazione educativa a partire dal primato della persona come criterio etico-pedagogico dell'educazione sessuale conduce all'individuazione delle norme essenziali nell'educazione della persona sessuata (Iori 2000, 102; Galli 1994).

Tra le questioni più rilevanti dell'educazione della persona sessuata nell'età della preadolescenza e dell'adolescenza possiamo individuare:

- il corpo-persona, come prima matrice del cambiamento che implica un'educazione al valore della corporeità, alla responsabilità e alla libertà;
- l'identità sessuata e la differenziazione di genere, come elementi essenziali nella costruzione di sé e nell'apertura all'altro;
- l'educazione ai sentimenti correlati alla sessualità;
- il senso del limite e la necessità di indicare norme etiche;
- l'incontro con l'altro nell'ambito dell'esperienza amorosa;
- l'importanza della temporalità nella dimensione sessuata dell'esistenza e nella progettazione esistenziale (Iori 1999; 2000).

Questi aspetti mettono in luce come per una piena educazione della persona sessuata non sia sufficiente la sola informazione. Per educare alla differenza di genere, occorre assumere una prospettiva educativa consapevole che aiuti gli adolescenti a dare significato esistenziale alle informazioni ricevute (Pati 1994). Le modificazioni legate alla maturazione puberale implicano trasformazioni sul piano psicologico, la comparsa di nuove pulsioni, una rinnovata attenzione verso l'altro sesso che necessitano di precisi interventi educativamente orientati. Non si tratta di assecondare gli impulsi o di reprimerli, quanto piuttosto di orientarli secondo una dimensione di consapevolezza e di rispetto. Questo richiede ai preadolescenti e agli adolescenti la capacità di compiere le prime scelte. Si tratta di «un primo impegno nell'assunzione di responsabilità verso il corpo-persona; tale responsabilità è la premessa per i vissuti e i comportamenti sessuali della maturità» (Iori 1999, 128).

I ragazzi tendono a non affrontare direttamente i problemi che riguardano la sessualità e l'amore, lo fanno in modo indiretto e generico. Spesso manifestano atteggiamenti di finta disinvoltura e di libertà inautentica che nascondono il disagio dell'affrontare e dell'integrare nella propria esperienza emotiva gli aspetti legati all'affettività e alla sessualità. Disinvoltura e disinformazione,

sicurezza e dubbio sono aspetti di un rapporto con la sessualità che rimane problematico. Nonostante l'apparente disinvoltura non è possibile eliminare le implicazioni affettive ed emotive che spesso lasciano gli adolescenti smarriti di fronte a ciò che provano e che non riescono ancora a definire e nominare. Le risposte degli adulti sono spesso veicolate da interventi che hanno lo scopo di fornire informazioni sulla sessualità, attraverso un discorso "tecnico", separato dall'immaginario e dall'affettività. La sessualità viene così privata dalla sua dimensione esperienziale, emozionale e valoriale. Gli adolescenti appaiono spesso smarriti nel constatare la discrepanza tra l'informazione, apparentemente chiara, e il vissuto emotivo, contraddittorio e problematico.

L'educazione della persona sessuata presuppone una relazione educativa significativa che non prescindano dall'altro, che non consideri l'altro come un "contenitore passivo", ma lo renda partecipe del proprio processo di crescita. Ogni intervento educativo dovrebbe fornire non solo strumenti conoscitivi ma anche abilità critiche e mezzi affinché ciascuno possa raggiungere la propria piena realizzazione. È necessario, quindi, pensare e costruire nuove modalità di relazione, pedagogicamente fondate, che favoriscano il cambiamento e l'aumento della consapevolezza di sé da parte dell'adolescente.

Per i ragazzi è importante collocare le informazioni in un "orizzonte di senso" più ampio che permetta l'interiorizzazione di criteri interpretativi e consenta di dare significato all'esperienza. In caso contrario le nozioni rischiano di non trovare un loro spazio, di non poter essere decodificate e tradotte nel linguaggio della vita. Quando la sessualità è privata di un punto di vista che la situi nella relazione, oltre al rischio dell'incomprensione vi è il pericolo che si trasformi in strumento di uso e controllo dell'altro. L'intervento educativo avrà lo scopo di aiutare gli adolescenti a comprendere la sessualità nella prospettiva del rapporto con sé stessi e con l'altro: questo include il rapporto con il proprio corpo, lo sviluppo della propria identità, la cura di sé, il rispetto e il riconoscimento dell'altro.

L'educazione all'amore diventa educazione sentimentale ed etica se insegna ai ragazzi e alle ragazze quell'essere-insieme come persone umane in vicendevole relazione. Possedere l'altro o usarlo è infatti il contrario dell'amore. Dove, invece, l'io incontra l'altro in una relazione dialogica, ognuno può essere veramente sé stesso. Il farsi persona implica il riconoscimento degli altri come persone. Non si tratta di reprimere l'istinto, la pulsione, il desiderio sessuale, bensì di educare la persona dotata di istinti, pulsioni, desideri sessuali, ma anche d'intelligenza e di volontà. L'educazione integrale presuppone infatti che nessuna delle componenti dell'identità venga trascurata. L'incontro con l'altro come persona sessuata favorisce l'elaborazione della differenza di genere e il riconoscimento della propria identità. Da un ascolto effettivo della differenza può nascere un nuovo pensiero su di sé e sull'altro sesso. Vi è nell'uomo un aspetto costitutivo fondamentale che è la volontà di dare significato alla vita, e questo avviene nella trascendenza: l'uomo si realizza pienamente soltanto se trascende sé stesso e si apre all'altro. Nel dischiudersi al mondo, il soggetto può "decidersi" per la propria esistenza.

Accompagnare le giovani generazioni nell'avventura di diventare uomini e donne significa aiutarle a scoprire un quadro di valori esistenziali che consenta loro, oltre che di irrobustire la propria identità, di costruire un progetto di vita aperto alla relazione e capace di guardare al futuro (Rossi 1994; Mollo 1993).

3. Caratteristiche del compito educativo genitoriale

Vi sono alcune caratteristiche del compito educativo parentale che in modo peculiare qualificano la relazione educativa tra genitori e figli, tra queste la generatività, la responsabilità, la cura e il dono.

La generatività, che non può essere ridotta alla sola generatività biologica, è un compito tipico dell'età adulta. Già Erikson, negli anni '60, metteva in luce come la capacità di prendersi cura dell'altro fosse una caratteristica dell'adulto. La cura, nel

pensiero dell'autore, rappresenta la qualità di fondo dello stadio adulto, che scaturisce dall'antitesi tra generatività e stagnazione e rappresenta «una forma di impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati di curare» (Erikson 1982; trad. it. 1993, 53). Nella prospettiva dell'autore l'adulto si qualifica per la possibilità di realizzare il compito generativo non soltanto attraverso la generazione biologica, ma anche attraverso la creatività.

Secondo Erikson, vi è nell'uomo un aspetto procreativo della psicosessualità, che spesso, nel mondo contemporaneo, viene negato e represso. [...] Ma la spinta verso la pro-creazione, intesa come atto progettuale, proiettato in avanti, non può essere annullata. La disponibilità ad avere cura propria dell'adulto ne è una testimonianza, proprio perché accrescere la forza delle nuove generazioni, innovare, pro-creare costituisce “il negozio della vita” (Sità 2005, 123-124).

La generatività porta con sé la possibilità di “un nuovo ethos generativo”, che si traduce in una cura universale, nella disposizione delle generazioni adulte verso il miglioramento della vita delle nuove generazioni nel loro complesso.

Gli adulti, consapevoli della loro responsabilità educativa si fanno garanti di una promessa e di un debito nei confronti dei bambini, così come suggerisce la radice etimologica del termine responsabilità (Chionna 2001). La responsabilità educativa corrisponde ad un atteggiamento di disponibilità che muove dall'adulto, il quale si sente interpellato dai bisogni del minore e si sente convocato nello spazio della relazione educativa. «Ad un tale appello corrisponde una decisione ed una “responsabilità” qualificabile appunto come “educativa”, nel senso che ci si decide di “rispondere”, di venire incontro alla domanda di educazione» (Nanni 1990). Tale responsabilità si declina nella relazione educativa asimmetrica che si stabilisce tra adulto e bambino. Riccer ci ricorda che la «responsabilità ha come *vis-a-vis* specifico il fragile [...] Il fragile è qualcuno che conta su di noi; egli attende il nostro aiuto e le nostre cure; confida nel fatto che noi lo faremo» (Riccer 1993, 8). I bisogni fondamentali dei bambini possono essere accolti solo da un reale e fecondo incontro con adulti signi-

ficativi che sappiano ascoltare le loro esigenze e siano disposti a lasciarsi coinvolgere nella relazione educativa. La capacità di farsi carico della situazione dell'altro scaturisce dall'assunzione di responsabilità come risposta all'appello costituito dalla presenza di un volto, in questo caso il volto di un essere per il quale questa risposta è l'unica condizione di sopravvivenza

L'essere che si esprime si impone, ma appunto facendo appello a me con la sua miseria e con la sua nudità – con la sua fame – senza che io possa restare sordo al suo appello. Così, nell'espressione, l'essere che si impone non limita ma promuove la mia libertà, facendo nascere la mia bontà» (Lévinas 1971; trad. it. 1980, 205).

Il figlio, nel pensiero di Lévinas, rappresenta emblematicamente l'altro, la presenza di fronte alla quale il potere e il possesso perdono terreno per fare posto alla cura e all'amore. L'amore e la fecondità, che trae origine dall'incontro con l'altro – maschile o femminile – sono il luogo dell'epifania di un volto nuovo, per molti aspetti estraneo. [...] È estraneo perché la sua presenza si qualifica come resistenza etica a qualunque forma di potere, sia esso manipolatorio o semplicemente legato all'idea precostituita di "figlio" che spesso si costruisce nell'immaginario dei genitori (Sità 2005, 113).

La cura, come abbiamo detto, è una caratteristica tipica dell'età adulta ed implica la capacità di decentrarsi, di accogliere l'altro, di incontrarlo.

La casa è lo spazio di vita e di relazione della famiglia, è il luogo primo nel quale l'uomo sperimenta la dimensione dell'aver cura e la possibilità che qualcuno si prenda cura di lui. Qui si realizza l'incontro autentico; senza cura non vi è umanità (Mortari 2006). La famiglia che vive la dimensione dell'aver cura, iscrive i suoi comportamenti nella molteplicità delle possibilità dei modi dell'essere su questa terra. Apre l'esistenza dei singoli membri del nucleo familiare al potere essere, alla progettualità esistenziale. Diventa, quindi, una relazione generativa:

aver cura dell'esistenza porta con sé un desiderio di trascendenza, di oltrepassare una situazione data per porsi di fronte al possibile, a ciò che autenticamente rappresenta il proprio potere; aver cura è, in questa prospettiva, "farsi soggetti capaci di generare mondi" (Sità 2005, 121).

L'ultima caratteristica che prendiamo in considerazione è il dono. Il dono, come è ormai testimoniato da numerosi studi antropologici e filosofici, svolge la funzione primaria negli intrecci relazionali tra persone e generazioni. Il dono «è legato alla gratuità, è insito in tutte le relazioni che possono dirsi specificatamente umane; il dono obbliga nel senso proprio del termine “*ob-ligare*”, che è un atto capace di costruire e cementare legami» (Scabini e Greco 1999, 85-105). Il dono come creatore di legami ha bisogno di essere riconosciuto di essere situato in un contesto comunitario in cui il donare trovi un senso. Liberare il dono significa fare spazio alla logica della gratuità. «Il dono della vita e il dono di sé tra genitori e figli, tra uomo e donna, rappresenta la forma meno visibile, meno consapevole, meno legata a pretese di restituzione che la vita umana abbia saputo produrre» (Sità 2005, 127).

4. *Verso nuove relazioni familiari*

I profondi mutamenti che hanno investito la famiglia pongono nuovi interrogativi e aprono nuove prospettive educative. Il passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva ha favorito un rapido mutamento delle strategie di socializzazione e di educazione dei figli. Si sono modificate le relazioni e i vissuti all'interno della famiglia, è cambiato il ruolo materno e paterno, si sono trasformati i rapporti tra le generazioni (Simeone 2008).

La coscienza della differenza e della parzialità rappresenta il primo passo per costruire un nuovo modello di reciprocità tra uomo e donna. A partire dal riconoscimento della differenza va dato valore alla relazione perché è nell'incontro autentico di esistenze originali che le specificità non si annullano, ma danno vita alla novità. Nella vita familiare l'appartenenza di genere e i cambiamenti relativi ai ruoli coniugali e genitoriali rappresentano la cifra del cambiamento in atto nei rapporti di coppia. Tali cambiamenti stanno conducendo ad una maggiore condivisione delle attività, delle decisioni, delle scelte familiari ed educative, delle responsabilità e dei compiti di cura. Questa maggiore demo-

crazia nei rapporti di coppia è correlata a nuove forme di reciprocità, ma anche ad un aumento della conflittualità nelle ridefinizioni delle reciproche aspettative.

I genitori che stanno abbandonando gli schemi rigidi del passato non sanno ancora prefigurare il nuovo. Tale incertezza può dare vita a nuovi scenari per il futuro, a patto che offra l'opportunità per pensare e realizzare nuove modalità di relazione per la coppia. La famiglia può essere così intesa come una sorta di laboratorio sociale in cui sperimentare nuove modalità di relazione tra il maschile e il femminile. Si tratta di non avere paura del nuovo e di avviare un rapporto impostato sul riconoscimento della differenza e della reciprocità.

La condivisione genitoriale implica un "pensare insieme", un "aver cura" insieme, un mettere in comune le proprie esperienze, parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui è costruita la preoccupazione educativa. La condivisione genitoriale *pro-voca* (chiama fuori) entrambi i generi ad uscire dalla cittadella dei propri ruoli tradizionali e ad incontrarsi con l'altro, a mettere in comune progetti e aspettative, preoccupazioni e gioie, poiché la genitorialità è l'unica relazione educativa *costitutivamente duale* (Iori 2005, 138).

Nella relazione coniugale la piena realizzazione di sé non è frutto soltanto dell'impegno del singolo, ma è anche affidata all'altro. La coppia è il luogo in cui ciascuno può beneficiare della generosità dell'altro, in cui si affida all'altro la possibilità di contribuire alla propria realizzazione:

nella reciprocità non c'è omologazione o subalternità perché l'identità di ognuno non è annullata nella fusionalità confusiva, ma rafforzata dalla condizione di conservare la propria unicità e particolarità, mantenendosi in relazione costante con l'altro (Musi 2007, 148).

Al tempo stesso questa ridefinizione dei ruoli all'interno della coppia rappresenta un elemento di criticità. Quando un equilibrio viene rimesso in discussione ed è richiesto un cambiamento profondo si affronta una crisi. Siamo soliti dare a questo termine una connotazione negativa, ma non necessariamente è così, la crisi è anche un momento fecondo, un momento che apre al nuovo.

La crisi è ciò che permette di rompere un equilibrio preesistente e di costruirne un altro ad un livello diverso.

È necessario superare l'isolamento in cui molto spesso vivono oggi le giovani coppie, un isolamento strutturale dato dalla geometria degli agglomerati urbani, i quali non favoriscono gli incontri spontanei. Una solitudine che nasce anche dalla difficoltà a conciliare il lavoro e la vita familiare. Queste famiglie compresse tra pendolarismi lavorativi e necessarie occupazioni domestiche, non sempre riescono a gestire in modo adeguato la propria genitorialità. La maggiore distanza, anche cronologica, tra la famiglia di origine e la nuova famiglia, dovuta alla scelta sempre più tardiva della maternità, rende i vissuti della gravidanza e del parto difficilmente confrontabili, sia per l'indebolirsi dei ricordi delle future nonne sia per le nuove tecniche di supporto, un tempo inimmaginabili.

Inoltre dobbiamo considerare che l'esperienza della genitorialità non è soltanto un fatto privato, comporta anche una dimensione pubblica. Diventare genitori significa assumere una responsabilità anche nei confronti della società; una responsabilità che è sottolineata anche dall'articolo 30 della Costituzione nel quale si chiede ai genitori di mantenere, istruire ed educare i figli.

Sotto l'aspetto pedagogico ed educativo il ruolo si arricchisce anche di una funzione genitoriale, cioè di una responsabilità educativa che si qualifica per il compito di cura.

Attraverso l'esercizio della propria funzione genitoriale, padre e madre mirano a "far nascere continuamente", a "far venire alla luce in modo permanente" la piena umanità del figlio. In questi termini, la genitorialità non è circoscrivibile all'atto fisico della procreazione (generare) né ad un complesso di diritti/doveri sanciti dall'autorità pubblica. Acquista invece le caratteristiche, squisitamente educative, di un intenzionale processo di accompagnamento/sostegno/cura del nuovo nato nel suo affacciarsi e affermarsi nel mondo (Pati 2008, 117).

Riferimenti bibliografici

Chionna, Angela

2001 *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, Brescia, La Scuola.

Crespi, Isabella

2008 *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Milano, Franco Angeli.

Erikson, Erik H.

1982 *The life cycle completed*, New York, Norton; trad. it. *I cicli della vita: continuità e cambiamento*, Roma, Armando, 1993.

Galli, Norberto

1994 *Orientamenti pedagogici per l'educazione della sessualità*, in Norberto Galli, *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 223-262.

Iori, Vanna

1999 *Preadolescenti e educazione sessuale*, «Pedagogia e Vita», 6, pp. 124-141.

2000 *Adolescenti e educazione sessuale*, «Pedagogia e Vita», 6, pp. 101-118.

2005 *Padri e madri: oltre la fragilità e la rigidità dei ruoli*, in AA.VV., *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, Brescia, La Scuola.

Lévinas, Emmanuel

1961 *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, M. Nijhoff; trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano, Jaca Book, 1980.

Mollo, Gaetano

1993 *La famiglia come luogo di formazione ai valori*, «La Famiglia», 159, pp. 26-36.

Mortari, Luigina

2006 *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.

Musi, Elisabetta

2007 *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Milano, Franco Angeli.

Nanni, Carlo

1990 *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, Roma, Las.

Pati, Luigi

1994 *L'educazione sessuale nell'età della preadolescenza-adolescenza*, in Norberto Galli, *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 429-465.

2008 *Genitorialità e responsabilità educative*, in *Atti della Conferenza Nazionale della Famiglia, Firenze 24-25-26 maggio 2007*, Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.

Ricœur, Paul

1993 *Le sfide e le speranze del nostro comune futuro*, «Prospettiva persona», 4, pp. 6-8.

Rossi, Bruno

1994 *L'amore principio di una cultura di solidarietà*, «La Famiglia», 167, pp. 17-28.

Scabini, Eugenia e Greco, Ondina

1999 «*Dono e obbligo nelle relazioni familiari*», in AA.VV., *Il Dono tra etica e scienze sociali*, Roma, Edizioni Lavoro, pp. 85-105.

Simeone, Domenico

2008 *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, Brescia, La Scuola.

Sità, Chiara

2005 *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia, La Scuola.

Barbara Pojaghi

Cultura e stereotipi di genere nella costruzione dell'identità

Lo scopo di questo volume è quello di evidenziare come appartenere a diverse aree di interesse non impedisce di dialogare e di muoversi in ambiti simili. Non esistono temi che sono prerogativa di specifiche discipline, ma obiettivi e metodi di analisi propri di ogni disciplina. Al fine di conoscere una problematica è necessario superare le barriere disciplinari e assumere un'ottica cooperativa di integrazione dei saperi; tema questo, che richiede una visione molto articolata e il contributo di molti approcci teorici.

1. *Il contributo del modello ecologico*

Voglio iniziare riproponendo un modello che ci permette una concezione complessa dello sviluppo, e quindi anche della costruzione dell'identità; mi riferisco al modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), che è uno dei più interessanti studiosi del contesto¹, inteso come ciò che ha una rilevanza psicologica per il soggetto. Egli fa sua e sviluppa la lezione lewiniana², recuperando

¹ Cohen e Siegel (1991) propongono diverse componenti del contesto: i contesti come *sistemi sociali*, in cui si fa riferimento all'ordine simbolico di una certa cultura; i contesti come *luoghi fisici*, per cui si riconosce un collegamento tra ambiente fisico e comportamenti che vi si manifestano; *l'individuo nel contesto* vuole sottolineare che non si possono ignorare le caratteristiche dell'individuo che in quel contesto vive e si comporta; i contesti come *evoluzione nel tempo* stanno a indicare come i tre precedenti contesti non sono immutabili nel tempo, ma dimensioni dinamiche.

² Lewin muore nel 1947 mentre stava tentando di dare completezza all'*ecologia psicologica*, che aveva in ogni caso caratterizzato tutta la sua opera.

la nozione di spazio di vita della teoria del campo psicologico. Il campo psicologico viene definito da Lewin (1948) «una totalità di fatti coesistenti nella loro interdipendenza». All'interno dello spazio di vita si genera il comportamento (C) che è funzione di elementi personali e ambientali. $C=f(P, A)$. Ma il concetto caratterizzante il campo lewiniano è l'interdipendenza dei fatti; il vero significato è che ogni fatto o fenomeno psicologico trova la sua spiegazione e la sua funzione nel concorrere alla dinamica del sistema; le proprietà di ogni fatto derivano, proprio dalla relazione con gli altri coesistenti. L'equazione $C=f(P, A)$ viene trasformata da Bronfenbrenner nella formula $S=f(P, A)$ in cui S indica l'esito evolutivo in un momento dato. Lo studioso introduce la variabile tempo per indicare che l'esito evolutivo si svolge nel tempo, non è istantaneo e può modificarsi.

Dal contributo dei due autori deriva una visione dello sviluppo multicausale e la convinzione che un fenomeno psicologico, qualunque esso sia, non può essere compreso ed analizzato al di fuori dal *campo* (o dal *contesto*) in cui ha luogo.

Anche il pensiero di Vygotskij (1934) ha un ruolo molto significativo nello sviluppo del modello ecologico di Bronfenbrenner, laddove sottolinea come le potenzialità di sviluppo del soggetto divengono reali solo se una data cultura e il tempo storico le rendono possibili; non meno significativo è il riferimento alla teoria generale dei sistemi di Von Bertalanffy (1968) dal momento che i contesti a cui si fa riferimento sono analizzati in quanto *sistemi*.

Il modello ecologico intende l'ambiente di sviluppo dell'individuo come una serie di sistemi concentrici, legati tra loro da relazioni, dirette o indirette, e ordinati gerarchicamente. Uno degli elementi più significativi del contributo di questo autore sta quindi nell'aver articolato il contesto in più livelli; due di questi, il *microsistema* e il *mesosistema*, sono direttamente in contatto con l'individuo, gli altri due, l'*esosistema* e il *macrosistema*, sono ambiti di cui il soggetto non fa esperienza diretta, ma che hanno egualmente un'influenza sul suo sviluppo.

Con Bronfenbrenner si consolida una visione dello sviluppo umano sempre più multiforme, risultato di una molteplicità di relazioni in ambienti *proximali* e *distali*, in cui l'individuo è coinvolto direttamente e indirettamente; ambienti dinamici, che cambiano nel tempo anche in relazione al soggetto stesso; ambienti composti da molte persone, adulti e coetanei, familiari e non.

In un particolare microsistema (la famiglia, il nido, la scuola) la struttura e il contenuto, così come le forme dei processi evolutivi che possono o no verificarsi al loro interno, sono forniti dalla cultura o subcultura in cui tali microsistemi sono inseriti. È a questo proposito che Bronfenbrenner propone il modello *persona-processo-contesto*, che individua la possibilità delle variazioni nei processi di sviluppo nella funzione congiunta e sinergica delle caratteristiche personali e ambientali nei diversi livelli di contesto.

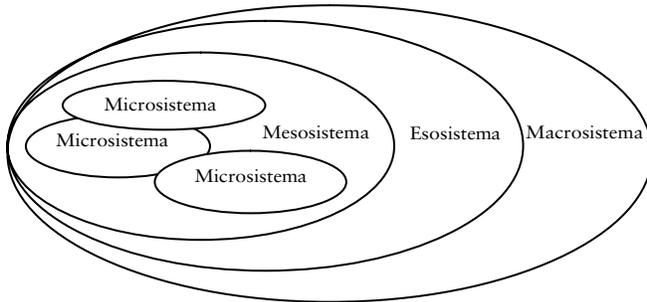


Fig. 1. Il modello ecologico di Bronfenbrenner

Procedendo dal sistema più circoscritto a quello più vasto si possono quindi individuare, come già detto, il microsistema, il mesosistema, l'esosistema e il macrosistema.

Il *microsistema* viene definito da Bronfenbrenner «un modello di attività, ruoli e relazioni interpersonali sperimentate dall'individuo che cresce in interazioni faccia a faccia che hanno luogo in un setting con specifiche caratteristiche fisiche, sociali e simbo-

liche che favoriscono, consentono o inibiscono il coinvolgimento in interazioni progressivamente sempre più complesse e in attività nell'ambiente quotidiano in cui il soggetto vive» (trad. it. 1993, 15).

Un esempio classico di microsistema è la famiglia nella sua molteplicità di relazioni tra i suoi componenti. Molto interessante è innanzi tutto l'introduzione del concetto non tanto di famiglia quanto di famiglie, volendo con questo ampliare e problematizzare i cambiamenti sociali e culturali del nostro momento storico e, col mettere a fuoco che non è la famiglia in quanto tale, ma la famiglia che si configura come microsistema a svolgere un ruolo nello sviluppo dei membri che lo compongono. Altro elemento significativo è l'articolazione che l'autore fa di questo microsistema. Per i bambini anche l'asilo nido, la scuola e il gruppo dei pari sono microsistemi, con specifiche modalità e routine interattive e comunicative come per gli adulti lo sono il contesto lavorativo, l'associazione di volontariato, il partito o la squadra di calcio.

Il *mesosistema* è l'insieme delle relazioni che legano due o più microsistemi organizzati (ad esempio la famiglia, il nido, il gruppo dei pari, i contesti lavorativi) in cui l'individuo vive e fa esperienze; essi possono essere sinergici o entrare in conflitto tra loro o essere indipendenti.

Abbiamo già sentito in precedenza parlare dei microsistemi, quello familiare, scolastico, dei pari, ed anche del *mesosistema*, cioè dei rapporti tra sistemi, tra il gruppo dei pari e la famiglia, tra la famiglia e la scuola; il tutto connesso al ruolo che possono avere nella costruzione dell'identità, specificamente riferita al genere.

Gli altri due sistemi sono quelli che non sono direttamente a contatto con l'individuo e sono quelli che ci sfuggono di più, che difficilmente riusciamo a gestire, ma sono altrettanto fondamentali nel processo identitario.

L'*esosistema* si riferisce a situazioni organizzate in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma da cui viene in qualche modo influenzato (ad esempio il luogo di lavoro dei genitori); un

ambiente estraneo al bambino ma gli eventi che vi si verificano possono influenzare, anche in modo considerevole, la sua vita. Prendiamo come modello la famiglia, che è composta di un padre, di una madre e di figli ed è un microsistema; ogni suo componente fa parte di altri microsistemi: la scuola, il lavoro, il partito politico, l'associazione di volontariato, il club degli scacchi, la squadra di calcio. Particolarmente interessante è la ricaduta che secondo Bronfenbrenner hanno sull'esito evolutivo del bambino sia il tipo di occupazione dei genitori sia la soddisfazione che ne ricavano, sia le idee e i sistemi normativi e valoriali propri della loro cultura. Proviamo anche a pensare a cosa cambia nella vita dei genitori, nella loro identità quando i loro figli da bambini diventano adolescenti; questi ultimi portano nel microsistema familiare elementi relazionali, comunicativi e valoriali del loro gruppo dei pari, per lo più sconosciuti ai genitori, anche se gli amici si trattengono molto spesso dentro la loro casa; i genitori non sono parte del microsistema del gruppo dei pari dei loro figli, li accolgono nella propria casa, ma non ne fanno parte; quindi l'influenza del microsistema del gruppo dei pari dei propri figli influenza e modifica il microsistema familiare.

Il *macrosistema* corrisponde alla situazione culturale complessiva in cui sono inseriti i precedenti sistemi; un modello sovrastrutturale del micro, meso ed esosistema. È dunque un complesso di rappresentazioni di tipo ideologico (usi, convenzioni, rappresentazioni sociali, stereotipi culturali) prodotte dalle istituzioni sociali comuni a una data cultura, che offre dei modelli di riferimento sui quali gli individui costruiscono la propria identità personale e sociale. Questo fa comprendere quanto incida il modello di relazione uomo/donna o le rappresentazioni sociali della mascolinità/femminilità propri della cultura di appartenenza sulla costruzione dell'identità di genere di una ragazza e di un ragazzo.

2. *Il ruolo del macrosistema culturale*

Proprio perché questo aspetto assume spesso un ruolo di sfondo vorrei analizzare il rapporto individuo/cultura.

La psicologia della cultura (Anolli 2004) gli studi sull'interculturalità (Mantovani 1994, 2004) ci offrono oramai una ricca letteratura su abitudini e comportamenti messi in atto da chi nasce e costruisce una sua identità personale e sociale in contesti culturali diversi dove i valori, il senso della famiglia, il senso della giustizia, la centralità dell'individuo o del gruppo sono peculiari.

Le griglie categoriali cui le persone fanno riferimento per valutare le situazioni e le altre persone non sono elaborate solo nei recessi della mente individuale, ma sono sviluppate, trasmesse e fatte valere alla luce del sole, attraverso tutti i canali di socializzazione che incontriamo nella vita di ogni giorno: dalla famiglia alla scuola, dalla religione alla politica, dallo sport alla musica [...]. Adottare la prospettiva culturale significa pensare al sociale non solo come all'intreccio di interazioni tra individui, ma anche come all'ordine simbolico – la cultura – che tiene insieme gli individui in un certo modo, che fa sì che essi abbiano obiettivi, risorse, modi di concepire il mondo e gli altri comprensibili e condivisi (Mantovani 1996, 19-20).

Il modo in cui conosciamo il mondo sociale e non, come lo leggiamo, interpretiamo, elaboriamo quindi è strettamente collegato ai modelli culturali di appartenenza. La cultura fornisce delle griglie che permettono di conoscere il mondo in cui viviamo, di costruirlo, così come di costruire la relazione con le persone con cui interagiamo. Sistemi culturali e possibilità della mente si intrecciano in un processo di reciprocità e di interdipendenza, come già Vigotskij e Mead avevano sostenuto.

Secondo Mead (1934), infatti, non esiste una cultura in astratto ma persone, che con le loro idee, emozioni, comportamenti manifestano un certo modo di vivere la vita, che chiamiamo *cultura*.

La cultura è un insieme di significati, di conoscenze, di credenze, di valori, di desideri, di emozioni, di pratiche, di procedure; ed ha costantemente a che fare con differenze, contrasti e conflitti e ci da gli strumenti per affrontarli, strumenti giusti o sbagliati non sta a noi dirlo. In questo modo è la mediazione con

il mondo; è il luogo dentro cui, ma anche attraverso cui, conosciamo il mondo. Gli uomini si servono di «artefatti culturali», che sono delle convenzioni che costituiscono delle pratiche sociali che si trovano all'interno e all'esterno della mente, sono elementi del mondo assunti per coordinarsi con l'ambiente fisico e sociale. Si possono distinguere tre categorie di artefatti:

- *gli artefatti primari*, che costituiscono la «cultura materiale» e consistono in strumenti che vengono utilizzati abitualmente da una comunità (ad esempio la penna, il cucchiaino, la televisione, l'automobile). Un artefatto culturale primario proprio della nostra cultura contemporanea è il computer, il cui uso ha modificato anche alcuni processi di conoscenza dei nostri giovani ed anche in alcuni casi il rapporto con gli adulti dal momento che li ha messi in condizione di insegnare molte cose alle vecchie generazioni;
- *gli artefatti secondari* rappresentano la «cultura ideale» e sono modelli mentali, schemi cognitivi, norme, credenze che sono impiegati nelle interazioni sociali e nella comunicazione. Quando ci insegnano come ci si comporta in un contesto e come ci si relaziona con le persone a seconda dei ruoli e a seconda delle situazioni usiamo un artefatto culturale secondario; è molto utile perché ci permette di sapere come possiamo muoverci nella quotidianità, ci vengono forniti dei grimaldelli per entrare in un contesto sociale altrimenti di difficile accessibilità, ma i grimaldelli bisogna saperli usare per non farli diventare delle trappole. Se lo schema o la norma diventano rigidi non sono più grimaldelli ma una gabbia dorata in cui ci inseriamo, entrando in una modalità conformistica di affrontare le situazioni e assumendo alcuni elementi che sono legati alla cultura come se fossero naturali: ad esempio la nostra rappresentazione del maschile e del femminile e gli stereotipi ad essa collegati;
- *gli artefatti terziari*, la «cultura espressiva», sono legati al mondo dell'immaginazione e della fantasia; rientrano in questo gruppo i processi artistici in tutte le loro espressioni.

Anolli (2004) sottolinea come i valori, cioè ciò che si reputa

giusto o sbagliato, desiderabile o meno, si collocano al centro di qualsiasi cultura, essendo quest'ultima una *costellazione di valori*; questi implicano una prospettiva morale (diritti e doveri), assunzione delle responsabilità, rapporto mascolinità/femminilità, concezione della giustizia e dell'equità sociale. Per mezzo dei valori si spiegano le cause sottese al comportamento e alle credenze differenziate del soggetto in quanto agente e protagonista della propria storia, attivamente partecipe nella costruzione della cultura di riferimento. Essi propongono obiettivi da raggiungere e modelli da seguire, indirizzano la condotta dei soggetti; offrono inoltre i criteri con cui elaborare il sistema delle aspettative reciproche sulla cui base si fanno previsioni sulle future azioni degli altri e si forniscono sistemi di valutazione della condotta propria e altrui (Anolli, 2004).

Tante sono state le teorie elaborate per cercare di dare una spiegazione al rapporto tra valori e cultura, utilizzando classificazioni delle culture, ma è diventata oramai classica nella psicologia della cultura quella che Triandis (1995) ha approfondito in modo sistematico e cioè *l'individualismo e il collettivismo*.

Triandis ha osservato che l'individualismo è presente soprattutto nelle culture occidentali, nelle società più ricche e urbanizzate, nelle classi socio-economiche superiori. Il collettivismo invece è tipico delle culture orientali, delle società agricole, delle classi economiche più modeste, delle società omogenee, delle persone più anziane, delle famiglie allargate e dei gruppi fortemente religiosi. Sono due dimensioni indipendenti ulteriormente articolate al proprio interno.

Nelle *culture individualiste* i valori sono quindi l'unicità, la competizione sociale, il successo personale, l'attenzione all'immagine di sé; i valori sono individuali e si è educati a pensare ad un Io. Al centro della cultura occidentale è posto l'individuo, la sua indipendenza, l'autorealizzazione, l'affermazione di sé.

Nelle *culture collettiviste* i valori sono l'armonia sociale, la cooperazione, la ricerca del consenso, l'atteggiamento di modestia ed umiltà, l'integrità della famiglia; i valori sono di gruppo e si è educati a pensare ad un noi. Al centro della cultura orientale

collettivistica c'è il gruppo di appartenenza, la famiglia, la solidarietà, la coesione, il conformismo.

Da questi brevi riferimenti si possono evincere aspetti normativi, relazionali e comportamentali che possono avere una ricaduta sul diverso modo di vivere le relazioni e le dinamiche familiari; ad esempio nelle società collettiviste i figli non sono allevati esclusivamente dalla madre, non esiste un rapporto individuale, una relazione unica, ma la famiglia nel suo complesso, come gruppo, è riferimento per l'educazione dei figli. E la loro educazione mantiene al centro non tanto lo sviluppo di un individuo autonomo e indipendente quanto piuttosto un membro di una comunità che è attento all'armonia sociale e al rafforzamento del gruppo a cui appartiene.

Nella nostra società individualista la relazione madre-bambino è ancora considerata una relazione fondamentale e la famiglia tende ad educare persone indipendenti, autonome e singole, centrate sulle proprie potenzialità e capacità. La madre ha un ruolo centrale a volte determinante ed è responsabile dello sviluppo del bambino e del suo futuro di individuo. Questa centralità materna così rilevante ha fatto pagare un prezzo molto alto ad entrambi i genitori: l'una caricata di una responsabilità vissuta spesso in solitudine, anche se gratificante, l'altro privato di un piacere oltre che di un dovere, anche se sgravato di tanti pensieri e sensi di colpa. Questa separazione di ruoli nella dinamica familiare viene rinforzata e a sua volta rinforza i ruoli sociali ed è determinante nella loro cristallizzazione.

Si può quindi capire quanto sia difficile interpretare comportamenti e atteggiamenti se si continua a volerlo fare con le proprie griglie culturali e quindi con valori di riferimenti tanto distanti. Non dimentichiamo inoltre che sia nelle culture collettiviste sia in quelle individualiste si possono incontrare individui che hanno modalità tipiche ora dell'una ora dell'altra.

3. *Gli stereotipi culturali*

Il rapporto con l'altro e con il mondo passa pertanto attraverso percorsi conoscitivi regolati da schemi cognitivi, culturali e sociali il più delle volte legati a generalizzazioni, categorizzazioni e stereotipi (Arcuri 1998).

Si intende per *stereotipo*, in senso generale, un insieme di caratteristiche associate a una categoria di oggetti o persone o, in senso più specifico, una «opinione preconstituita su una classe di individui, di gruppi o di oggetti che riproducono forme schematiche di percezione e di giudizio» (Galimberti 1997, 913).

Il termine *stereotipo* (dal greco *stereòs* = rigido e *tupòs* = impronta), ha origine in tipografia; questo, infatti, è il nome dato agli stampi di cartapesta entro cui viene fatto calare il piombo fuso; essi possono essere utilizzati molte volte e le loro caratteristiche principali sono la *fissità*, la *rigidità* e la *ripetitività*. L'introduzione nelle scienze sociali del concetto di *stereotipo* si deve al giornalista Lippmann (1922), il quale sottolinea l'importanza di preconcezioni (intese come immagini della realtà nate nella nostra testa) nel determinare il modo in cui noi percepiamo le persone e gli eventi. Lippmann ebbe il merito di sottolineare come il processo di semplificazione della realtà, alla base dello stereotipo, non avvenga in modo accidentale, né per un'arbitraria scelta individuale, bensì secondo modalità stabilite culturalmente: gli stereotipi sono parte della cultura del gruppo a cui si appartiene e come tali vengono acquisiti dai singoli e utilizzati per comprendere la realtà. Altrettanto interessanti sono le modalità di funzionamento degli stereotipi: essi, infatti, orientano la ricerca e la valutazione dei dati dell'esperienza sin dal momento stesso della percezione da parte degli organi di senso; questo fa sì che si riproducano, dal momento che le eventuali informazioni che li contraddicono vengono ignorate o neutralizzate.

Abbiamo un'accezione dello stereotipo più generale e più neutra e una, al contrario, più connotata culturalmente e socialmente; la prima, si riferisce alla natura dei processi mentali e al loro funzionamento, la seconda, invece, al processo di cate-

gorizzazione sociale che interviene per facilitare la conoscenza sociale;

gli stereotipi consistono in una serie di generalizzazioni diventate patrimonio degli individui. Essi sono in gran parte derivati (o costituiscono uno dei casi) del processo cognitivo generale della categorizzazione. La funzione principale di questo processo consiste nel semplificare e nel sistematizzare, a fini di un adattamento cognitivo e comportamentale, l'abbondanza e la complessità dell'informazione che l'organismo umano riceve dal suo ambiente. Tali stereotipi possono però diventare stereotipi sociali solo quando vengono *condivisi* da grandi masse di persone all'interno dei gruppi sociali – dato che la loro condivisione implica un processo di diffusione efficace (Tajfel; trad. it. 1995, 230-231).

Possiamo quindi dare una definizione molto generale, che considera gli stereotipi semplicemente come l'insieme delle caratteristiche di una certa categoria di oggetti o persone. Definizioni più specifiche si riferiscono ai gruppi sociali e gli attribuiscono una connotazione negativa; esse includono la condivisione sociale, l'omogeneità e la generalizzazione del gruppo considerato, la relativa rigidità e resistenza al cambiamento. Già da queste prime considerazioni, possiamo rilevare come il concetto di stereotipo sia strettamente connesso con quello di *pregiudizio*. In pratica lo stereotipo costituirebbe il nucleo cognitivo del pregiudizio, cioè l'insieme di credenze e di elementi di informazione relativi a una categoria di persone, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostanziare e riprodurre un pregiudizio nei loro confronti.

Mazzara (1997) riesce a darci una visione composita di tutti i fattori che concorrono a determinare l'insorgere degli stereotipi e dei pregiudizi. In sintesi, per l'autore sono tre i fattori che, combinati, danno loro forza:

- 1) *le caratteristiche e i limiti del nostro sistema cognitivo*, per cui c'è un'effettiva necessità da parte del nostro sistema cognitivo di organizzare, semplificandola, la realtà così ricca di stimoli e di informazioni; c'è quindi una modalità cognitiva che economizza energie e che è indispensabile per districarsi in un mondo così complesso;

- 2) *il bisogno di appartenenza*, fattore che racchiude in sé molteplici aspetti e dimensioni. Il nostro bisogno di far parte di, essere membro, riconoscerci in un gruppo o categoria di persone simili a noi risponde a diversi bisogni che hanno origini biologiche, psicologiche e sociali, oltre che culturali; il che significa che il tipo di categorie che vengono utilizzate, il modo in cui classifichiamo gli oggetti e in particolare le persone non è il sistema cognitivo a determinarlo ma sistemi socio-culturali;
- 3) *ragioni di tipo storico e sociale*, da cui vengono spesso definite le funzioni di un gruppo minoritario e i complessivi rapporti tra gruppi in una determinata società; questo elemento ci deve far riflettere sul valore dell'integrazione dei saperi.

L'Autore si rifà a modelli teorici olistici, in grado di avvicinarsi al problema secondo una scala di valori interdipendenti.

Relativamente al processo di categorizzazione Tajfel (1981) nelle sue molte ricerche sottolinea come questa non sia solo un processo mentale teso a organizzare e comprendere la realtà, ma piuttosto un fenomeno sociale di rapporto tra gruppi differenti. Questo processo di riordino del mondo sociale comporta dei raggruppamenti ma anche delle esclusioni, che incidono nel processo di conoscenza. Ne derivano due fondamentali conseguenze: una tendenza ad accentuare le differenze *intercategoriali* e una minimizzare le differenze *intracategoriali*. Gli individui quindi sono portati ad assumere un atteggiamento e quindi un giudizio di discriminazione nei confronti dell'*out-group* e di favoritismo nei confronti dell'*in-group*. Questo sta a significare che nel momento in cui si entra in relazione con un individuo l'impressione che ci si farà di lui sarà strettamente legata al tipo di categoria sociale in cui lo si sarà inserito. Un giudizio e di conseguenza una disposizione positiva se appartiene al mio stesso gruppo (al mio genere), al contrario un giudizio e un rifiuto se è parte di un gruppo diverso. Un atteggiamento che sottolinea una presunta superiorità di gruppi nei confronti di altri, che ritiene il proprio punto di vista quello da cui partire per leggere la realtà dell'altro, per interpretarla, per giudicarla. Non un punto di vista tra gli altri, ma il punto di vista (Nicolini e Pojaghi 2000).

3.1 *Gli stereotipi culturale e l'identità di genere*

Dal punto di vista individuale e sociale, il genere è la declinazione culturale della dimensione biologica del sesso. Le diversità sessuali si manifestano in ogni società con comportamenti che sono ritenuti propri dei due sessi, comportamenti definiti come *maschili* e *femminili* dal gruppo sociale di riferimento.

La differenziazione biologica tra maschio e femmina costituisce la prima forma di categorizzazione e il mondo sociale tende a crearsi un sistema di aspettative nei confronti delle persone dei due sessi che corrisponde ai ruoli sociali loro assegnati e che si esprime nelle credenze stereotipiche (Burr 1998).

Negli ultimi quarant'anni si è cercato di capire quanto le differenze a livello biologico possano condizionare le capacità intellettuali, emotive, sociali, fisiche dell'uomo e della donna e soprattutto comprendere cosa sia innato e cosa acquisito nell'uno e nell'altra. Per la loro persistenza le caratteristiche espresse dagli stereotipi sono state confuse con le realtà biologiche, considerate, quindi, non trasformabili. In questo modo le donne sono percepite come emotive, gentili, sensibili, dipendenti, poco interessate alla tecnica, curate dell'aspetto, naturalmente predisposte alla cura, al contrario gli uomini forti, coraggiosi, razionali, autonomi (Bonnes 1988; Mazzara 1997; Pojaghi e Fermani 2009). Alcune caratteristiche, spesso giudicate positivamente dalla società, vengono esasperate; in questo modo si sono creati dei veri e propri stereotipi che indirizzano e cristallizzano, in base a quelle stesse caratteristiche, i ruoli che il genere femminile e quello maschile ricoprono. Lo stereotipo distorce la realtà generalizzando alcune caratteristiche di specifiche categorie sociali, falsa le informazioni esaltando quelle che lo confermano. In questo processo di categorizzazione e di generalizzazione le persone perdono di significato in quanto tali e l'acquistano in quanto appartenenti alla categoria di cui fanno parte. Questo genera inoltre delle aspettative sociali che spingono spesso uomini e donne ad assumere ruoli e comportamenti non tanto perché rispondenti alla propria identità ma per non deludere le attese o per evitare di essere

considerati “non normali”. La donna, in particolare, ha subito e in certi casi ancora subisce questa forte pressione sociale dal momento che la sua predisposizione fisica alla maternità è stata trasformata in istinto materno, scientificamente mai dimostrato, ma culturalmente molto pregnante (Pojaghi e Muzi 2004). Da qui il consolidamento di alcune caratteristiche considerate *tipicamente femminili* e il giudizio negativo su quelle donne che non ripropongono questo modello stereotipico, il cui comportamento viene considerato *contro natura*.

Lo stereotipo di genere finisce così per assumere, in quanto corrispettivo di un ruolo prescritto, caratteristiche a volte fondanti per *l'identità sociale e personale*: in un circolo vizioso le identità di genere così costruite possono contribuire a confermarlo e a renderlo ancor più rigido.

Lo stereotipo culturale può essere assunto nel complesso processo di costruzione del Sé in maniera adattiva o può generare:

- un'esclusione di ciò che si sente proprio ed è in contrasto con esso, negando in questo modo quelle parti di sé che non corrispondono al modello culturale condiviso;
- un conflitto intrapsichico tra ciò che si sente proprio e ciò che lo stereotipo determina come aspettative sociali, che nella maggior parte dei casi a sua volta può generare un malessere psichico o può essere la strada da percorrere per costruire un'identità autentica.

Secondo De Beauvoir (1949), Hacker (1951), Bonnes (1971), nella nostra cultura, principalmente fondata su valori maschili, si verrebbe a determinare un rapporto di tipo “maggioranza-minoranza” tra l'uomo, che oggettiva i valori, e la donna, che li subisce, tanto da provocare nella donna stessa un insieme di atteggiamenti e condotte del tutto paragonabili a quelli di qualsiasi altra minoranza che viva all'interno del gruppo maggioritario.

I risultati di altre ricerche compiute negli Stati Uniti, in Francia e in Germania, come ad esempio quelle di Mckee-Scherriffs (1957-1959), Demant (1955), Rocheblave Splendé (1964), e,

più recentemente, Bonnes (1971), Spence, Deaux e Helmerich (1985), hanno confermato il carattere dominante positivo dello stereotipo maschile e quello subordinato negativo dello stereotipo femminile. Tutti gli autori hanno rilevato la tendenza delle donne a sottolineare, nella descrizione del proprio autostereotipo, le caratteristiche di gruppo minoritario – dominato, contrariamente a quanto fa l'uomo nel relativo autostereotipo.

Il conflitto nella coppia nella contemporaneità che tende a mettere in discussione i ruoli e le appartenenze culturali è dovuto al fatto che si richiede un rapporto simmetrico, che supera e ridefinisce i ruoli culturalmente attribuiti e che cerca di far emergere le reali identità personali e sociali. Il rapporto simmetrico è normale che sia conflittuale perché entrambi richiedono che sia riconosciuta un'identità non complementare ma unica; è un conflitto costruttivo se lo si sa vivere come tale e non come un conflitto competitivo, che vuole determinare chi dei due ha potere, nel qual caso il conflitto diviene distruttivo. Se invece si è in grado di vedere la valenza costruttiva si hanno tutti i vantaggi delle diversità che dialogano tra loro.

4. *Conclusioni*

Possiamo quindi affermare che il concetto di sé è un artefatto culturalmente orientato e che la sua configurazione è frutto di vincoli, di risorse e di opportunità che una data cultura ci mette a disposizione. La cultura, infatti, come abbiamo sottolineato precedentemente, è una costellazione di valori che ci permette di spiegare le molteplici cause che sono dietro ai comportamenti, di attribuire significati ed anche di offrire una visione differenziata ed articolata del soggetto in quanto agente e protagonista della propria vita. Credo sia molto utile comprendere a fondo come la nostra cultura si caratterizza nella rappresentazione del rapporto uomo-donna (non quello che dovrebbe essere o è bene che sia, ma quello che è), conoscere gli stereotipi culturali che nella vita quotidiana ancora ricoprono un ruolo importante in questo

ambito e incidono quindi nello sviluppo delle identità di genere; questo può aiutare le famiglie (e qualsiasi altra agenzia educativa) nel loro compito educativo, gli uomini e le donne nello sviluppo di un'identità di genere che non sia necessariamente conflittuale e, nel caso lo fosse, possa essere impostata su un dialogo e una negoziazione nel rispetto delle identità reciproche.

Ed infine, non è sufficiente una famiglia capace e consapevole per favorire uno sviluppo rispettoso delle proprie inclinazioni perché se vogliamo adottare il modello ecologico il microsistema familiare deve fare i conti con tutti gli altri microsistemi ed anche con gli artefatti del macrosistema culturale in cui vive: televisione, libri, film, valori dominanti. Proprio perché si assume questa prospettiva è necessario il concorso di prospettive diverse, facendo nostro l'insegnamento lewiniano che auspicava un'apertura multidisciplinare nello studio di problematiche psicosociali.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, Luigi
2004 *Psicologia della cultura*, Bologna, il Mulino.
- Arcuri, Luciano e Cadinu, Maria R.
1998 *Gli stereotipi*, Bologna, il Mulino.
- Bonnes, Mirilia
1971 *Stereotipia sessuale e ruolo minoritario della donna*, «Rivista di Psicologia Sociale», 3-4, pp. 243-265.
1988 *Mascolinità e femminilità*, in Giovanni Vittorio Caprara, *Personalità e rappresentazione sociale*, Roma, NIS, pp. 190-209.
- Bronfenbrenner, Urie
1979 *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press; trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Burr, Vivien
1998 *Gender and Social Psychology*, London, Routledge; trad. it. *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Cohen, Robert e Siegel, Alexander W.
1991 *Context and Development*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Demant, Hella
1955 *Koeducation oder getreunte Erziehung*, Frankfurt, Hirschgrabenverlag.
- De Beauvoir, Simone
1949 *Le deuxième sexe*, Paris, Librerie Gallimard.
- Galimberti, Umberto
1997 *Dizionario di Psicologia*, Torino, Utet.
- Hacker, Helen M.
1951 *Women as a minority group*, «Soc Forces», 30, pp. 60-80.
- Lewin, Kurt
1951 *Field Theory in Social Science*, New York, Harper and Brothers; trad. it. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1972.
1948 *Resolving social conflicts*, New York, Harper & Row; trad. it. *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli, 1972.

Lippman, Walter

1922 *Public Opinion*, New York, Harcourt Brace.

Mckee, John P. e Scherriffs, Alex C.

1957 *The differential evaluation of males and females*, «J. Pers.», 25, pp. 357-371.

Mantovani, Giuseppe

1996 *La rete strappata: quando l'altro vale zero*, «Psicologia contemporanea», 134, pp. 15-28.

1998 *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti Editore.

2004 *Intercultura*, Bologna, il Mulino.

Mazzara, Bruno M.

1997 *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino.

Mead, George H.

1934 *Mild, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965.

Nicolini, Paola e Pojaghi, Barbara

2000 *Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella conoscenza dell'Altro*, Milano, Franco Angeli.

Pojaghi Barbara e Fermani, Alessandra

2009 *Il ruolo del conflitto nella presa di coscienza degli stereotipi di genere*, in Ines Corti (a cura di), *Universo femminile e rappresentanza politica*, Macerata, eum, 273-288.

Pojaghi, Barbara e Muzi, Morena

2004 *I ruoli genitoriali nelle teorie scientifiche e nella cultura degli ultimi 50 anni*, in Diego Miscioscia e Paola Nicolini (a cura di), *Essere padre. Sentirsi padre. La riscoperta del ruolo paterno*, Milano, Franco Angeli, pp. 45-62.

Rocheblave-Splendé, Anne M.

1964 *Les rôles masculins et féminins*, Paris, Presses Universitaires de France.

Spence, Janet T., Deaux, Kay e Helmreich, Robert L.

1985 *Sex roles in contemporary American society*, in Gardner Lindzey e Elliot Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, New York, Random House, pp. 149-178.

Tajfel, Henri

1981 *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino, 1995.

Triandis, Harry C.

1995 *Individualism and Collectivism*, Boulder, C.O. Westview Press.

Von Bertalanffy, Ludwig

1968 *General System Theory*, New York, George Braziller; trad. it. *Teoria generale dei sistemi*, Milano, I.L.I., 1971.

Vygostkij, Lev Semënovič

1934 *Myslenie i reč*, Moskow, Psichologičeskie issledovanija; trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

Notizie sugli autori

Isabella Crespi è ricercatrice confermata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Macerata, dove insegna Sociologia della Famiglia e Sociologia dei processi culturali. È autrice di volumi e saggi inerenti la socializzazione, l'identità e le differenze di genere tra i quali: *Identità di genere, relazioni e contesti: esperienze maschili e femminili a confronto*, Milano, Unicopli, 2007 e *Processi di socializzazione e identità di genere: teorie e modelli a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2008.

Barbara Pojaghi è professore ordinario di Psicologia sociale presso l'Università di Macerata. È autrice di volumi e saggi sulle rappresentazioni sociali della politica, le differenze di genere, le problematiche adolescenziali. Da anni si interessa di formazione e di gestione di gruppi di lavoro. Tra le ultime pubblicazioni: *Il contributo della Psicologia sociale allo studio dell'Adolescenza e della Giovinezza: Traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare* (a cura di Barbara Pojaghi e Augusto Palmonari), Macerata, eum, 2009; *Il ruolo del conflitto nella presa di coscienza degli stereotipi di genere* (in coll. con Alessandra Fermani) in Ines Corti (a cura di), *Universo femminile e rappresentanza politica*, Macerata, eum, 2010; *Family and education for citizenship* in *Ethique et famille*, (sous la direction de Edwige Rude Antoine et Mark Pièvic), Paris, L'Harmattan, 2011.

Giovanna Rossi è professore ordinario di Sociologia dei processi culturali presso l'Università Cattolica di Milano dove insegna Sociologia della Famiglia e Sociologia delle Politiche

Sociali. È direttore della rivista «Politiche sociali e Servizi». È autrice di numerose pubblicazioni sulla famiglia, sulle politiche sociali e sui servizi alla persona, sul terzo settore e le organizzazioni di volontariato. Cura, con Eugenia Scabini, la collana «Studi interdisciplinari sulla famiglia». Tra le sue pubblicazioni più recenti: Eugenia Scabini e Giovanna Rossi (a cura di), *La ricchezza delle famiglie*, «Studi interdisciplinari sulla famiglia», 24, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

Domenico Simeone è professore straordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica di Milano. È direttore della rivista «Consultori Familiari Oggi» ed è autore di volumi e saggi sui temi della pedagogia della famiglia e della formazione tra gli adulti tra i quali: *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, Brescia, La Scuola, 2008; con Stefano Cacciamani, *Identità cercasi. Inquietudini e speranze dei giovani maceratesi*, Macerata, eum, 2009.

Culture socializzative, identità e differenze di genere

Il volume sviluppa la riflessione, all'interno delle scienze umane e sociali, sulle nuove possibilità teoriche e interpretative della socializzazione all'identità di genere nei percorsi educativi. La costruzione dell'identità di genere, coinvolta in un processo di riconfigurazione dei percorsi sociali e personali, esprime un risvolto critico che apre nuovi possibili spazi di disagio e difficoltà, soprattutto nell'esperienza delle giovani generazioni. Si evidenzia un bisogno di educazione "emergente", nel duplice significato di attuale e di impellente, che impone alla generazione adulta l'obbligo etico di impegnarsi nuovamente nella relazione educativa laddove, per svariati motivi, avesse dismesso i panni della generazione educante.



eum edizioni università di macerata

Isabella Crespi (1971) è ricercatrice confermata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Sociologia della Famiglia e Sociologia dei processi culturali. È autrice di volumi e saggi inerenti la socializzazione, l'identità e le differenze di genere tra i quali: *Identità e trasformazioni sociali nella dopomodernità: tra personale e sociale, maschile e femminile*, eum, Macerata (a cura di) (2008) e *Processi di socializzazione e identità di genere: teorie e modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano (2008).

ISBN 978-88-6056-274-6



9 788860 562746

€ 9,00