

Tutt'altro genere **Un progetto di intervento nelle scuole sul tema delle pari opportunità**

*Alberta Xodo**

RIASSUNTO L'articolo suggerisce alcune modalità di intervento con le e gli adolescenti sul tema delle pari opportunità. Il percorso proposto non si limita a lavorare sul rapporto tra i generi ma offre degli strumenti critici per comprendere le implicazioni politiche del costruire la società in termini monosessuali.

SUMMARY The article suggests some interventions with adolescents and the issue of equal opportunities. The proposed course is not restricted to the relationship between genders, but offers critical tools for understanding the political implications of constructing a "monosexual society".

Parole chiave

Pari opportunità, scuola, identità di genere, orientamento sessuale

Key Words

Equal opportunities, school, gender identity, sexual orientation

1. Oltre il dualismo di genere, le pari opportunità come laboratorio sociale

Poiché ogni azione umana accade all'interno del linguaggio,
l'importanza di tale azione culturale è radicale e si pone altresì
immediatamente e consapevolmente come azione politica
Ines Testoni

Il percorso sulla promozione delle pari opportunità è stato presentato alle scuole medie inferiori e superiori in occasione della Giornata Internazionale contro la Violenza sulle Donne e all'interno della Settimana contro la Violenza.

La bussola che ha guidato la progettazione e la realizzazione degli incontri, è la convinzione che i generi e gli orientamenti sessuali – e le loro combinazioni – rappresentino uno spazio fertile e pericoloso, potenzialmente centrale nel mettere in crisi i significati attraverso cui vengono prodotti e mantenuti gli assetti di potere che affondano le radici nelle relazioni sociali patriarcali (Ruspini, 2009).

Purtroppo la costruzione politica delle "pari opportunità", ha imprigionato tale locuzione negli spigolosi e rassicuranti confini del dualismo di genere, declinandola spesso in *affirmative actions* a favore delle sole donne (Mebane, 2008); di conseguenza anche i finanziamenti a cui si può accedere e i progetti che vengono realizzati nelle scuole, risentono di questa riduzione del campo di pertinenza, che vorrebbe nel ridimensionamento degli stereotipi la chiave di volta per l'uguaglianza tra donne e uomini, in particolare sostenendo il bisogno di considerarne la *presunta* complementarietà di caratteristiche e identità al fine di combattere pregiudizi e violenza (www.buonepratichefse.it); ecco allora che sul "banco degli imputati", a fianco ai meccanismi di categorizzazione, compaiono quasi simultaneamente e ingiustamente confusi, Aggressività, Violenza e Conflitto, reificati responsabili delle azioni giovanili che sfuggono al controllo degli adulti, a loro volta accusati di viziare, essere assenti ed incapaci di educare i propri figli ai "Valori" (Baraldi, Iervese, 2003).

* *Psicologa, Specializzanda al Corso Quadriennale di Psicoterapia Cognitiva di Mestre.*

La violenza di genere si configura però come un problema che non può essere considerato disgiunto dall'idea di *antifemminilità* che permea la società, e per quanto la socializzazione primaria al maschile sia impregnata di un simbolismo violento, la responsabilità non dovrebbe essere cercata strettamente all'interno delle famiglie, quanto nella funzione che tale processo ricopre nel mantenimento dell'assetto normativo: l'analisi delle pratiche discorsive che storicamente sono state utilizzate per costruire i generi ci consente infatti di affermare che esistono implicazioni politiche nel concettualizzare il femminile ed il maschile in un modo piuttosto che in un altro (Hepburn, 1999), pertanto, limitarci ad accusare il feticcio stereotipo, come se fosse indipendente dalle strutture sociali determinatesi storicamente sulle quali si legittima, risulta tutt'al più una strategia utile al mantenimento del materiale semantico da cui attingiamo per definire ruoli e identità funzionali all'ordine costituito.

Non è un caso che i costrutti relativi a *potere* e *mascolinità* siano spesso confusi (Inghilleri, Gasparini, 2009) e che i repertori di potere a cui anche le donne attingono siano "maschili", o al contrario armi effimere che sono loro concesse perché mantengono un'illusione di efficacia controllabile ed innocua.

Date queste premesse, è facile intuire che un progetto sulla promozione delle pari opportunità rivolto agli e alle adolescenti all'interno della scuola non può che essere parziale, dovendo ricalcare il bisogno di normalizzazione e controllo propri del contesto in cui è inserito e con cui dobbiamo fare i conti; basta soffermarsi a riflettere su omofobia e transfobia istituzionalizzate, per comprendere come le istituzioni diffidino dal voler prendere in considerazione posizioni radicali da cui sarebbero inevitabilmente minacciate, e in questo la scuola, essendo diretta al mantenimento dell'assetto vigente, non può che fare la sua parte (Bernardi, 1980; Baraldi, Iervese, 2003).

Svelando i limiti contestuali, gli incontri svolti nelle classi hanno quindi voluto includere quelle soggettività che sono state tradizionalmente escluse dalla burocratizzazione della parità, svincolando il percorso dalla sterile contrapposizione di genere per tentare di agire sui comuni processi sociali sottostanti: l'ambizione è stata quella di non introdurre semplicemente alcune riflessioni su diverse categorie di soggetti, bensì di far emergere le istanze di liberazione dal potere patriarcale che accomunano le soggettività che si sono affacciate e si stanno affacciando sulla scena politica, rivendicando un nuovo protagonismo.

Il *modello interattivo-costruzionista*, tenendo ben presente che sono le strutture sociali ad aver modellato quelle cognitive, ha reso possibile l'addentrarsi nella *funzione* che ricoprono le metanarrazioni da cui le nostre biografie sono attraversate – a partire dall'esclusione dalla dialettica del riconoscimento dell'alterità (De Beauvoir, 1949; Testoni, 2008) – per mettere in luce quanto anche le consuetudini occidentali condividano un denominatore monosessuale, la cui influenza si riscontra sia nella costruzione del genere che nell'orientamento sessuale; in ambito accademico, ad esempio, sono i *gender* e *queer studies* ad aver rivelato come le pratiche discorsive di esclusione dei soggetti LGBT dalla legittimazione egemone siano le stesse che hanno storicamente vincolato le donne (Bimbi, 2003).

Il progetto che ho svolto nelle scuole è partito da queste riflessioni, e il suo cuore è rappresentato dunque dal presupposto che per favorire le pari opportunità non occorra lavorare né sugli stereotipi, né sulle relazioni uomo-donna, ma si debba invece promuovere un'idea differente di società, di cui il genere è un crocevia, "aspro terreno di battaglia dove si consuma la lotta quotidiana tra tradizione e mutamento sociale" (Ruspini, 2009, p.8).

2. Metodo

Il percorso si ispira principalmente al paradigma del *costruzionismo sociale*, che teorizza genere e orientamento sessuale come fluidi, mutevoli e retoricamente costruiti

(Ruspini, 2009), e al contributo della *psicologia della liberazione* (Martin-Barò, 1994), la quale offre inedite possibilità partecipative a quei soggetti le cui istanze di giustizia permangono spesso sotto il controllo di chi può facilmente trasformarle in concessioni di carità. Sono stati inoltre utilizzati i costrutti del *disimpegno morale* (Bandura, 1997) e la *teoria dell'etichettamento* (Becker, 1987).

La scelta metodologica è basata sull'ipotesi che un percorso sulle pari opportunità e la violenza, non debba necessariamente assumere i toni sensazionalistici e talvolta morbosi della cronaca, quelli taglienti e glaciali delle statistiche ISTAT ed OMS, né quelli soffocanti della didattica, ma possa rappresentare un'occasione per ogni partecipante di pensare ad una possibilità differente di concepire sé e l'alterità, in un percorso anomalo poiché impregnato di biografie.

Tenuto conto del fatto che la contrapposizione ai modelli sociali è una modalità partecipativa tipica con cui le e gli adolescenti costruiscono un'identità originale, ho deciso di lavorare su dimensioni taciute – *autodeterminazione, partecipazione e dissenso emotivo* – per sfruttarne il valore trasgressivo, proponendole come alternative alle prassi che legittimano i processi di prevaricazione e subordinazione.

Il *metodo narrativo* risulta strategico poiché permette:

1. al gruppo di divenire protagonista dell'esperienza. Il gruppo dei pari, infatti, ridefinisce le identità attraverso la condivisione di norme e valori, ma permette anche di ampliare i punti di vista offrendo prospettive differenti nella coralità resa possibile dalle domande circolari.
2. di dare dignità a ciò che viene spesso giudicato negativamente: tutte quelle passioni e quegli interessi grazie ai quali si apre una via d'accesso privilegiata al modo in cui ragazze e ragazzi attribuiscono significato alla realtà (Martino, Fabbroni, 2009).

Il *linguaggio* non è lasciato all'improvvisazione, infatti ho scelto di:

1. interagire attraverso il linguaggio di genere e non omofobico, data la capacità delle parole di creare e organizzare la realtà in termini di dominio, anche quando le conversazioni sembrano incentrate su tutt'altro (Connel, 2006),
2. ricorrere all'ironia, per creare discontinuità nelle ridondanti narrazioni, e mettere quindi in discussione, con leggerezza, tutte quelle affermazioni ricche di saperi metafisici e pregne di senso comune (Forcina, 1995).

La drammatizzazione, le tecniche psicodrammatiche e del teatro dell'oppresso sono state utilizzate per la loro impostazione maieutica e poiché permettono di coinvolgere emotivamente il gruppo, sperimentare conflitti ed affrontarli collettivamente attraverso pratiche creativamente dis-senzienti (Zamperini, 2007), generando microfratture negli automatismi della delega.

3. Esempi di attività

Di seguito riporto alcuni esempi, non certo esaustivi, delle molte attività costruite coi gruppi di lavoro. Sta a chi conduce e a chi partecipa "aggregare creativamente" un percorso che rischierebbe di essere inutilmente didattico.

Il mio ruolo è principalmente quello di facilitare lo scambio tra le e i partecipanti, offrire contenimento di fronte alle sollecitazioni emotivamente impegnative e dare sostegno informativo nel caso si presenti la necessità; nei laboratori che ho gestito sono stati affrontati temi inerenti diritti civili e pari opportunità da un punto di vista legislativo e psicologico, in particolare connessi all'orientamento sessuale e all'identità di genere.

3.1. Il materiale narrativo

Racconti e film hanno una straordinaria capacità di evocare ricordi ed emozioni.

Solitamente inizio l'incontro chiedendo: *"Chi di voi sa chi è Dolores Haze?"*

"Dolores è una bambina di dodici anni e io me la sono sempre immaginata bruttina... si insomma, bruttina come siamo state bruttine tutte alla sua età ... brufoli, apparecchio ... Questo ranocchietto fa però perdere la testa ad un professore, uomo molto più vecchio di lei, il quale arriva addirittura a sposarne la madre pur di starle accanto. Scoperto l'amore del marito per la figlia, la mamma di Dolores muore accidentalmente. A quel punto lui rapisce la bambina e nel giro di due anni la trascina per i motel degli Stati Uniti tenendola prigioniera. La storia non viene alla luce perché qualcuno scopre le violenze subite dalla ragazzina, ma perché lui uccide l'uomo con cui lei era riuscita infine a scappare.

Questa è forse la storia che avrebbe raccontato Dolores se avesse avuto l'opportunità di raccontarsi. In realtà questa storia, da cui sembrate così colpite e colpiti, la conosciamo scritta dal patrigno, e la stessa Dolores non ci è estranea ma siamo abituati a ricordarla unicamente attraverso l'identità che lui le ha attribuito, ribattezzandola pagina dopo pagina, bacio dopo bacio, "Lolita".

Se catturati dall'introduzione, ragazze e ragazzi sono stupiti e disorientati. Riferiscono le occasioni in cui hanno sentito utilizzare questo appellativo, e cercano talvolta di giustificarsi dicendo che non avevano mai saputo si riferisse a Dolores, nominata ora con molto rispetto.

Lolita, che è un concetto più che un nome, irrompe prepotentemente all'interno del gruppo.

"E voi, chi vorreste che scrivesse la vostra storia?"

Questa domanda trascina con sé le prime ingenuità e frettolose riflessioni sull'autodeterminazione *"Me la scrivo da me la mia storia!"* (*D.*, 16 anni); e la reputazione, potentissima arma di controllo sociale: *"In un certo senso io vorrei scrivervi da sola, ma mi vedo sempre con gli occhi degli altri, ho sempre paura di come potrebbero giudicarmi, di quello che potrebbero dire di me"* (*S.*, 17 anni).

Con alcuni gruppi ho utilizzato *"La vie en rose"*, film francese del 1997, attraverso cui le e i partecipanti si sono potuti identificare con Ludovic, il piccolo (o forse la piccola) protagonista, o coi suoi genitori, la nonna o i fratelli, o col vicinato e la scuola (esemplificazioni del "senso comune"). Attraverso la visione del film sono stati affrontati temi biografici insperati: la colpa e la vergogna della propria diversità, le identità testarde che nessun taglio di capelli potrà nascondere, il supporto dei pari e della famiglia, la violenza della normalizzazione, il rifugiarsi in luoghi fisici o fantastici nei quali poter essere amati senza pregiudizi.

L'impostazione partecipativa del percorso prevede che la maggior parte dei temi siano comunque sollecitati dalle curiosità delle e degli studenti, invitati a raccogliere e condividere le canzoni, i giornalini, i filmati preferiti, dai quali poi partire per avviare le discussioni di gruppo. Quest'attività, rendendo contemporaneamente accessibili significati sociali e biografici, consente di riflettere su come i *mass media* costruiscono un numero limitato di possibilità di identificazione, e contemporaneamente sui molti modi differenti con cui ciascuna e ciascuno costruisce la realtà anche partendo da esperienze molto simili.

Tale operazione è risultata utile per orientare lo sguardo delle ragazze e dei ragazzi sulla loro quotidianità e su come le tematiche in oggetto non siano loro estranee ma si presentino come una sorta di rumore di sottofondo, un brusio ritenuto "normale" o "naturale" fin tanto che non lo si ascolta intenzionalmente.

3.2. Le attivazioni

Gli spunti narrativi offerti si intrecciano con attività che hanno l'obiettivo di raccogliere quante più informazioni possibili da parte delle e dei partecipanti sulla propria vita; durante tutta la durata del progetto viene chiesto dunque di divenire antropologhe ed antropologi per osservare criticamente ed in incognito quanto avviene nella propria classe, in pizzeria, sull'autobus, in palestra, in casa, ma anche nelle chat o in televisione, e scoprire ad esempio quanto spesso le e gli insegnanti utilizzino inconsapevolmente linguaggi sessisti ed omofobici, o come il controllo sociale trovi nuove agorà telematiche che amplificano la sua diffusione senza modificarne il fine. Ogni esperienza e informazione non viene quindi mai connotata nei termini giusto/sbagliato, al contrario, è sottoposta alla discussione del gruppo che cerca di comprendere *quale funzione ricopra*.

Alcuni e alcune componenti del gruppo sono invitati a recitare di fronte alle compagne e i compagni; ad attori ed attrici viene spiegato il copione sul quale dovranno improvvisare: si trovano in un bar e devono mettersi d'accordo sul regalo da fare ad un amico per il suo compleanno.

Ad ogni spettatore e spettatrice viene fatto scegliere casualmente un biglietto diverso, del quale nessun partecipante conosce il contenuto, che fornisce informazioni riguardanti la scena che sta per essere rappresentata; i biglietti possono evocare uno stigma (*"Talvolta Irene fa uso di cocaina"*), essere in contrasto tra loro (*"Marco è innamorato di una ragazza"*, *"Marco è innamorato di un ragazzo"*), suggerire contenuti neutri (*"A Guido non piace la matematica"*) o anche essere bianchi. Alla fine della drammatizzazione viene chiesto a spettatori e spettatrici di riferire cosa secondo loro sta accadendo.

Solitamente non occorre dare particolari restituzioni: la sovrapposizione di racconti molto differenti a seconda dell'informazione posseduta inizialmente, e lo stupore dei protagonisti e delle protagoniste rispetto all'interpretazione dei propri comportamenti, fa emergere in piena autonomia come pregiudizi, etichette e dicerie giochino un ruolo decisivo nel costruire le situazioni con cui entriamo in interazione.

Ragazze e ragazzi vengono invitati a scrivere su dei bigliettini le caratteristiche che li fanno sentire "maschi" e "femmine", senza esplicitare il genere a cui si riferiscono. I bigliettini, mescolati, sono pescati a turno da ogni componente, la/il quale racconta una situazione in cui tale caratteristica è stata d'aiuto, o un momento in cui si sarebbe desiderato possederla.

Il tema è ovviamente flessibile a seconda delle esigenze che si vanno a delineare con il gruppo stesso. Sui bigliettini possono essere scritte ad esempio le circostanze "in cui mi sento rispettata o rispettato"

Con le e gli studenti delle medie inferiori è stato organizzato un vero e proprio processo, nel quale avvocati, e imputata o imputato, sono lasciati libere e liberi di pensare ad una difesa convincente. L'arringa difensiva, pensata dal gruppo intero o da diversi gruppi, viene letta di fronte alla classe. Successivamente vengono mostrati i *"meccanismi di disimpegno morale"*, chiedendo di ripensare all'intera difesa di modo che non contenga nessuna affermazione riconducibile a "giustificazione morale", "etichettamento eufemistico", "confronto vantaggioso", "dislocamento della responsabilità", "diffusione della responsabilità", "distorsione delle conseguenze", "deumanizzazione della vittima" e "attribuzione di colpa alla vittima" (Bandura, 1997).

Come ha detto L. 12 anni: *"Vabbè ma così è impossibile... ti tocca prenderti delle responsabilità!"*.

4. Conclusioni... e inizi

Il percorso dovrebbe lasciare diverse curiosità ed interrogativi nelle ragazze e nei ragazzi che vi partecipano, o un semplice desiderio di mantenere la comunicazione; i *social network* rappresentano uno strumento utile per scambiare materiale e considerazioni anche al termine degli incontri, oltre che favorire la trasmissione orizzontale delle conoscenze.

Alla fine delle giornate ricevo diverse mail.

Talvolta si tratta di critiche, ringraziamenti e rimproveri, altre di vere e proprie richieste d'aiuto, in particolare rispetto a comportamenti aggressivi subiti o agiti, che segnano l'inizio di percorsi alternativi:

“Pensavo di venire qui e trovare delle risposte e invece trovo delle domande. Mi piacciono queste domande. Aspetto altre domande” (E., 17 anni).

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1997), *Riflessioni sul disimpegno morale*, in Caprara G.V. (a cura di) *Bandura*, Franco Angeli, Milano, pp. 23 – 41
- Baraldi C., Iervese V. (2003), *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell'obbligo*, Donzelli, Roma
- Becker H.S. (1987), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York, Free Press of Glencoe; tr. it. *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Ega, Torino, 2003
- Bernardi M. (1980), *La maleducazione sessuale. Dalla repressione alla liberazione del piacere come premessa ad una società non autoritaria*. Emme, Torino.
- Bimbi F. (2003), *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*. Il Mulino, Bologna
- Connel R. W. (2006), *Questioni di genere*. Il Mulino, Bologna.
- De Beauvoir S. (1949), *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris; tr. it. *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano, 1961
- Forcina M. (1995), *Ironia e saperi femminili: relazioni nella differenza*. Franco Angeli, Milano.
- Hepburn A. (1999), Postmodernity and the politics of feminist psychology, *Radical Psychology*, Fall 1999, Vol. 1, Issue 2
- Inghilleri M., Gasparini N. (2009), Coito ergo sum, la sessualità come terreno di conferma identitaria del maschile, in E. Ruspini (a cura di), *Uomini e corpi, una riflessione sui rivestimenti della mascolinità*, Franco Angeli, Milano, pp. 151 – 173
- Martin-Barò I. (1994), *Writings for a liberation psychology*. (Edited by Adrienne Aron and Shawn Corne). Cambridge, MA: Harvard University Press
- Martino E., Fabbroni M.F. (2009), Il potere del raccontare, *Animazione sociale*, n.2, febbraio
- Mebane M. E. (2008), *Psicologia delle pari opportunità. Per la promozione del benessere individuale e sociale delle donne*, Unicpoli, Milano
- Ruspini E. (2009), *Le identità di genere*, Carocci, Roma
- Testoni I. (2008), *La frattura originaria. Psicologia della mafia tra nichilismo e omnicrazia*, Liguori
- Zamperini A. (2007), *L'indifferenza. Conformismo del sentire e dissenso emozionale*. Einaudi. Torino
- www.buonepratichefe.it